

التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم



الأستاذ الدكتور

السيد عبد الحميد سليمان

عالم الكتب

إهداء ٢٠١١

دار الكتب و الوثائق القومية
جمهورية مصر العربية

التدريب الميداني
لانتقاء ذوي صعوبات التعلم

التدريب الميداني لاقتناء ذوى صعوبات التعلم

371.926
S949 I5

تأليف الأستاذ الدكتور
المعيد عبد الحميد سليمان
أستاذ صعوبات التعلم
قسم علم النفس التربوي والتربية الخاصة - كلية التربية
جامعة حلوان بجمهورية مصر العربية
جامعة السلطان قابوس بدولة سلطنة عمان

عالم الكتب

* سليمان، السيد عبد الحميد .

* التكريب السيداني إيتقاء قوى مصريات النظم

* السيد عبد الحميد سليمان .

* ط 1 . - القاهرة : علم الكتب : 2011 م

* 224 ص : 24 سم

* نمسا : 5-813-232-977 * رقم الإيداع : 2010/22509

[علم النفس التربوي

أ - العنوان 378.15

عالم الكتب

* مكتبة :

* الإدارة :

38 ش عبد الحفيظ شروت - القاهرة

16 شارع جواد مصطفى - القاهرة

تليفون : 23926401 - 23959534

تليفون : 23924626

ص ب 66 محمد أحمد

فكس : 0020223939027

الرمز البريدي : 11518

www.alamalkutob.com -- info@alamalkutob.com

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿أَمَّنْ يَمْشِي مَكْبَأً عَلَىٰ وَجْهِهِ أَهْدَىٰ أَمَّنْ يَمْشِي سَوِيًّا عَلَىٰ صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾

صدق الله العظيم (الملك: ٢٢)

الإهداء

إلى قرة عيني ونياط قلبي ومهوى فؤادي، صاحب الصدر الخنون،
والقلب الصافي، وولي نعمتي.

إلى ما فتئت بداه تعطيني عطاء من ربي على الكرم ولا يخشى الفقر.
إلى من رفعني من عثرتي، وأزال كبوتي، وأعانتني على الحاجة والفقر.
إلى من لا يوفيه حقه إلا الله.

إلى أستاذي الذي أخطب وده ورضاه.

إلى أستاذي أ.د/ محمود عوض الله سالم أهديه نفسي وكتابي.

تلميحك

أ.د. السيد عبد الحميد سليمان

مقدمة

ما نحل عالم طلابه أفضل من هادي بفيء له الطريق، ويكشف له أقبانوسه المحيط فلا يتحبط في ديجور مظلم، أو ليل داح ذو سواد حائل.

الحهل كالليلة اليلاء، والعى قاتل لا محالة إذا وقف له الإنسان مستسلماً لا يذنه ولا يحبه بأفانين الحُيل، ورياش النُيل.

الحهل فقر، والعقر أرض محروقة، وقابل أجذب، لا ينبت فيه أصل ولا فرع، وفك صلاتها وشراسة أرضها يأتي بالمكابدة والمجالدة والمجاهدة، وفك الرموز وقتل الفتور، ودرأ العوار، وسر الأعوار، والارغاء مكابدا في درب الراغبين الناقصين، إلف الأملين غير اليائسين المرتمين في أحضان الاستسلام، ولا فخر لأحد على أحد إلا بقدر ما يمحى عُباب السبب، وكسر غُل الرُهاب الذي قد يصيب مؤلف جاد هيرمي في أحضان القوط واليأس.

العصر للإنسان في التغلب على العوائق والصعاب، وتمهيد السبل والشعاب لغيره.

ولأن هذا الكتاب يقوم على الجمع العمل فقد حاولت أن أوضح أشياء أحال أنها حُمت على العديد من الباحثين في مجال صعوبات التعلم، فحاولت أن أظهر بطنها عن ظهرها كي يستفيد منها الراغبون فكان ما مالت كتاب يدور جلّه حول كيفية تعرف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وانتقائهم، وكيفية تطبيق محكات هذا

الانتقاء، فكتبتنا عن حاجة معلّم ومشرّف صعوبات التعلّم للتدريب على ذلك، بعد أن كشف تحليل جاسا من التراث وأدبيات المجال عن أن عوارا ونقصا يوجد لدى العديدين من ذكرنا أبعاء، وما عداهم فالحوار والنقص في جاسهم ألزم، وكذلك بعد أن كشف استكشافا متعمّلا على أرض الواقع عن أن الكثيرين من العاملين في المجال في حاجة لأن يعرفوا الكثير عن حقيقة المجال وجوهره، ثم بعد أن عرضنا لما تقدم، عرجنا إلى المداخل المتنوعة لتعريف وتعريف ذوي صعوبات التعلّم، وكمية تفعيل وقياس عمك الشاعد الخارجي، وكمك الشاعد الداخلي، وهو ما يمكن أن يعيد في برامج التربية العملية لمعلّم صعوبات التعلّم، والتدريب الميداني هم على انتقاء ذوي صعوبات التعلّم وتعريفهم.

وبوء بأننا ونحن نخرج هذا الكتاب بأنه الكتاب السابع في سلسلة صعوبات التعلّم التي مشرف تأليفها والإشراف عليها ونشرها دار الفكر العربي، والكتاب الثاني في سلسلة صعوبات التعلّم التي تنشرها عالم الكتب، وبدا يكون هذا الكتاب مكتملا للسلسلة التي أصدرتها الداران لنا وتتلخص في الكتب الآتية

- صعوبات التعلّم تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها (٢٠٠٠ و ٢٠٠٣م)
- صعوبات التعلّم والإدراك البصري تشخيص وعلاج (٢٠٠٣)
- صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها (٢٠٠٥)
- في صعوبات التعلّم الوعية: الديسلكسيا رؤية نفس / عصبية (٢٠٠٦)
- صعوبات التعلّم النهائية (٢٠٠٨)
- تشخيص صعوبات التعلّم (٢٠١٠م)

إنني وأنا أحاول في هذا السياق لا يفوتني أن أعرب عن أن لدى رغبة أكيدة في العمل على توسعة فهم مجال صعوبات التعلّم وتحديد وتخصيصه بما لا يجعله متشابكا أو مختلطا مع غيره وبخاصة بعدما ساد المجال بمصر الأفكار التي لها عليها

ملاحظات، من هذه الأفكار ما يشيعه الغير من أن صعوبات التعلم لا تعالج وهو أمر يبحث على اليأس ويبيح الكد، وذهبت هذه الفكرة دهاب النار الموقدة في هشيم متفقط حتى آمن بها بعض الدارسين الذين تلقوا دورات في المجال على يدى بعض المتحدثين في المجال من غير المتخصصين أو من الفارثين غير المدققين، أو من المحللين غير الفاهمين، إذ كيف يمكن قول هذه الفكرة المحبطة والسرطان برعم قسوته وأفانيته يعالج.

كيف يمكن قول هذه الفكرة وعظاء في التاريخ كانوا يعانون من صعوبات التعلم.

فمر بكر أن اينشتين مثلا كان يعاني من الديسلكسيا، ويرعم ذلك عولج فكان اينشتين أبو النسبية العامة والخاصة.

ثم من بكر أن تاريخ العلم يشير بأن تشرشل رئيس وزراء بريطانيا الأسبق كان يعاني من صعوبة في التعلم، ثم كان تشرشل الذى يمثل أصداء ذكراه ما يبحث على العجب من الألعية والدكاء، لحسن قيادته للأمة البريطانية في حرب صروس، وغير هؤلاء كثير.

ثم كيف يمكن قول هذه الفكرة العبيطة وفئات صعوبات التعلم يوجد بها فئة المتعوقين دوى صعوبات التعلم، فبرغم أنهم يعانون من صعوبات التعلم إلا أن وصف التفوق لم ينفك عنهم.

ثم كيف يمكن قول هذه الفكرة وبعض فئات صعوبات التعلم الأخرى لا يحفص تحصيلهم الدراسى في المادة التى يعانون فيها من صعوبة عن أقرانهم في الصف الدراسى، لكنهم يعانون من تاعد فقط بين تحصيلهم الفعلى وتحصيلهم المتوقع، ومثل من يطبق عليه هذا المحك ليس بالضرورة أن ينخص تحصيله عن المتوسط أو عن قريبه وزميله في الصف أو الفصل الدراسى.

ثم تأتي بعض الأفكار الخاطئة الأخرى كذلك التي تشيع بين المتخصصين والدارسين أوتراها في بعض البحوث والدراسات، فتجد انتقاء ذوى صعوبات التعلم لا يقوم على أى محك من المحكات المحددة لهذه الفئة كالدكاء المتوسط أو فوق المتوسط، أو التباعد بين التحصيل المعلن والتحصيل المتوقع، ناهيك عن الإهمال المطبق لمحك التباعد الداخلي عند انتقاء هؤلاء التلاميذ وتعرفهم، هذا بالإضافة إلى تعميم الوصف عند الانتقاء، كأن تجد بعض الباحثين لا يلتفت إلى محك الاستبعاد عند انتقاء هذه الفئة، وكأنا نقول عن هؤلاء الفئة حصائصاً نظرية حتى إذا ما انتقلنا إلى التطبيق وجدنا شيئاً آخر، فهل مجال صعوبات التعلم له وصف محدد، أم أنه وصف عام لكل تلميذ أو طعل لا يتعلم بمستوى مناسب؟

فإذا كان الوصف الأخير هو الصحيح فما الفرق بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم، والتأخر الدراسي، والتخلف الدراسي، والتحليل عقلياً، وبطبيعي التعلم؟

ثم ما الفرق بين صعوبة التعلم والخطأ الشائع؟

إن كانت الإجابة هي: هناك فرق بين هذه الفئات الأخيرة و فئة ذوى صعوبات التعلم بفئاتها الثلاث: صعوبات عامة في التعلم، و صعوبات خاصة في التعلم، ومتفوقون ذوو صعوبات التعلم، وأن مجال صعوبات التعلم مجال محصوص ومحدد، فلماذا إذا لا نجعل من حصائصهم حصائصاً تفرقهم عن الفئات التي سبق ذكرها؟

وعليه، فإما أن يكون هناك مجال يسمى صعوبات التعلم بطبيعة خاصة ومحددة، وإما إهمال هذا المجال والتعامل معه بالوصف العام، وهنا لا يصبح مجالاً محدداً بوصف محصوص وطبيعة متفردة ليصح الكل سواء فهل هذا يصح؟؟

إن الإجابة على التساؤلات السابقة هي التي سوف نجعلنا مستمر في تحديد مجال صعوبات التعلم أو عدم تحديده؛ فالتعامل مع المجال بالوصف العام السابق لا

يجمع هناك مجالا يسمى صعوبات التعلم، بينما التعامل معه على أنه مجال ذات طبيعة محددة ومخصوصة سوف يجعل منه مجالا متميزا عن غيره، ومختلفا عن شبيهه وبده من الحالات الأخرى - وهذا الذي أراه - الأمر الذي يجعلنا نتساءل:

ما موقع هذه المحكات عند انتقاء ذوى صعوبات التعلم؟

- الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط.

- التباعد الخارجى؛ أى يوجد لديهم ناعدا بين تحصيلهم الفعل وتحصيلهم المتوقع.

- التساعد الداخلى؛ أى يوجد لديهم انحراف بين العمليات والقدرات الداخلية التى تكمن خلف الأداء الأكاديمي.

- الاستبعاد؛ أى يستبعد من عية ذوى صعوبات التعلم كل من يعانى من إعاقة بصرية، أو سمعية، أو بدنية، أو يثنية، أو نقص الفرصة للتعلم، أو الحرمان الاقتصادي، أو المشكلات الأسرية الحادة، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

إن كانت المحكات السابقة هى محكات انتقاء ذوى صعوبات التعلم، فلما هذا الخلط الذى نراه عند انتقاء عينات ذوى صعوبات التعلم فى البحوث والدراسات العربية؟

إننا يجب أن نتفق بداية ثم بعد ذلك ستقل إلى التطبيق.

إسى أؤكد هنا على أن المحكات السابقة هى المحكات المحددة لانتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم، وعلى ذلك فإن أمر تقدير محك التباعد الخارجى والداخلى، والذى غالباً ما يتم تجاهل أحدهما أو كليهما فى معظم الدراسات العربية يجعل من البذ اللازم علينا العمل على استجلائها. وعليه، فقد كان لنا رغبة هنا فى إزالة هذه الحائجة التى جعلت من مجال صعوبات التعلم فى بيتنا مسخا مشوها، كما أن لنا رغبة أيضا فى التوضيح العمل لكيفية تقدير هذين المحكين، وكيفية تدريب الدارسين لبرامج صعوبات التعلم على تقديرهما وقياسهما، ومن هنا كان تدريبنا بداحل هذا الكتاب ينصب حتى على كيفية تدريب الدارسين على كيفية تطبيق

احتسار ذكاء، وكيفية حساب نسبة الذكاء والعمر العقلي. فهل تصدق عزيزي القاريء أنى عملت في بعض البلدان العربية بالإضافة إلى بلدى فوجدت الدارسين الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم على اختلاف مستوياتها لم يرو احتسار ذكاء، ولم يقوموا بالتدريب عليه وتطبيقه كى يتعرفوا كيفية حساب ما تقدم. أوليست هذه فجيرة واهتراء تعليمى فى المرحلة الجامعية الأولى، بل وفى مرحلة الدراسات العليا أن يخرج الدارس لا يعرف حتى تطبيق احتسار جمعى لقياس الذكاء، إنها الفصيلة بكل عارها وشارها^(١)!!

وبرغم أن التدريب الحقيقى على قياس الذكاء يجب أن يكون على مقياس ذكاء فردى، إلا أن مواد برامج الدبلومات والمساحات الرمية للمسابقات التى تدرس لا تسمح بالتدريب على مقياس الذكاء الفردية، لعدم وجود مساق عمل أو معمل لصعوبات التعلم يتم من خلاله التدريب على مقياس الذكاء الفردية فى قياس الذكاء، الأمر الذى جعلنى أعمل مع طلابى وتحكمنى الفكرة القائلة مالا يدرك كله لا يترك كله، فقلت ولو يتم تدريبهم على قياس الذكاء من خلال التدريب على احتسار ذكاء جمعى للسهولة فى التدريب، والاقتصاد فى الوقت، فأعرف الدارس شيئاً خير له من ألا يعرف شيئاً، وحاولت وأنا أصعب هذا البرنامج أن أدرب المهتمين على احتسار ذكاء حتى ولو كان من احتسارات الذكاء الجمعية، وحاولت صمم هذه المحاولة البسيطة أن أسهل فى كيفية التدريب على مثل هذا النوع من الاحتسارات فاحترت احتسار للذكاء سهل وبسيط، ثم أسهت وفصلت كثيراً، وكان قصدى من ذلك أن يستطيع الخريج الذى لم يتدرب على قياس الذكاء أن يدرب نفسه بنفسه لا سيما أما نحيا فى أمة لا تعطى للتدريب ورناً أو أهمية رغم ما للتدريب من عوائد علمية ونفسية واقتصادية لا يكرها حتى من أصيب برمد فى عينه وهو ينظر إلى وهج شمس قائظ^(٢).

(١) الشاء. أفصح الجيب.

(٢) القائظ: شديد الحر.

ثم بعد ذلك كان التدريب على كيفية التطبيق العملي لقياس وتقدير محك التساعد الخارجي ومحك التساعد الداخلي، ولم أضع وزناً في هذا الكتاب للتدريب على كيفية تقدير محك التساعد الخارجي باستخدام تحليل الانحدار وذلك لإمكانية القيام بذلك من خلال التدريب على كيفية التعامل مع حزمة البرامج الإحصائية SPSS.

على أية حال، إن ما نسطره هنا هي محاولة ما لثييان جانباً من جوانب المجال إنه تبيان قد يصادف رعة سائل، أو هوى ماحث، أو نظر حائر فيجد في ذلك شيئاً يرضيه أو يتفقده، أو يطوره، أو يبدلها في غير ما كنا أكثر تنويراً وأعمق تفكيراً مستفيد منه أو يطوره

المهم البحث والكتابة، وما كان ناقصاً منى فليكمله عيري.

وما كان به قصور أو عوار فليسدّه أو يصلحه عيري.

الغاية أن يسير المجال إلى الأمام إما بالاتفاق على الصحيح المؤكد، أو تطوير المناقش أو المتغافل عنه.

لدا أحمى القاريء وعريزي الداروس قدر لى قصدي، ولا تمشط أساس النقد الخارج، بل أشكر لى أنى أحاول، فإن أصبت قلله الحمد، وإن أخطأت فصوني، وعلمني، وأكمل وسدد ما يقص منى وذلك الحب والتقدير.

وأود الإشارة هنا إلى أن هذا الكتاب يتضمّن الجزء الأول من التدريب العملي، وكما أسلفنا هدفه منصب على كيفية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم داخل الفصول الدراسية العادية، وما كان يجب أن ينتهى التدريب العملي عند هذا الحد، بل كان يجب أن يكون هناك جزء خاص بكيفية التدريب العملي بالأدوات والاختبارات والأرقام على كيفية تشخيص الصعوبة في القراءة -مثلاً- لدى من تم انتقائهم وتعرفهم على أهم ذوى صعوبات تعلم، ثم كيفية العلاج لكل صعوبة مستدقة تم تشخيصها ومن خلال وحدات وأنشطة علاجية مصممة خصيصاً هذا

المهدف، لكن الكتاب الحلال يهدفه الأئمة لا يتحمل، و ظروف المؤلف لم تسمح له بانجاز ذلك، آملي أن يصدر الكتاب الثاني والثالث في التدريب الميداني ليكتمل العقد، ونصيب المستفي، والله إذ ندعوه أن يوفقنا لذلك.

ولا يموتني وأنا أعدو معادرا المقدمة إلى متن الكتاب أن أتوجه بالشكر للأح ناصر الكلبي من دولة سلطنة عمان لمساعدته المؤلف في تصميم بعض رسومات هذا الكتاب والشكر موصول لكل من عمل في اخراج هذا الكتاب بهذا الشكل من مراجعة لغوية واخراج داخل وتصميم غلاف وطباعة هذا الكتاب، كما لا يموتني أن أبادي حبيتي، وأناجي معشوقتي، خيرية اللون، حطية السحنة، هيفاء القد، معشوقة القوام، حوراء العيين، ناصرة الوجنتين، التي علمتني بلا درهم ولا دينار ولا دولار، صاحبة الكرامة والسؤدد مصر الحبيبة، التي رعني فأكبرتني بلا من أو استكبار، وأسفت عليّ وعلمتني حتى كنت ما كنت، أبادي وأناجي مصر الحبيبة: حبك في قلبي لا تجديه في دين ولا ملة، وعشقي لك فوق كل نظر واعتبار، حماك الله من كل مكروه وسوء، وكلأك سكينه ووقارًا يا أغلى من أمي وأبي وإبني وحتى من نفسي التي بين حنبي.

و لله من وراء القصد وعلى السبيل.

للمؤلف

مسقط في ٨/٨/٢٠١٠م

Dr_elsayedsoliman @ yahoo-com

الفصل الأول

الحاجة لتوعية وعي معلم صعوبات التعلم وتدريبهم

مقدمة

- أولاً : واقع وعي المعلمين والمهتمين بمجال صعوبات التعلم
- ثانياً : مشكلة التدريب وتنمية الوعي بمهارات تشخيص صعوبات التعلم
- ثالثاً : جنوى التدريب
- رابعاً : كيفية الإعداد لتدريب معلم صعوبات التعلم
- خامساً : على أي الصعوبات نبدأ في التدريب؟
- سادساً : جنوى العلاج ونجاعته لصعوبات القراءة
- سابعاً : لكن كيف يمكن إعداد البرامج التدريبية بأسلوب علمي؟

مقدمة

لا حاجة للقول بأن مجال صعوبات التعلم لم يعد من المجالات الحديثة في علم النفس، فقد مضى على تواجده ما يمازى أربعة عقود ونصف، وذلك منذ أن تأسس بصورة نهائية في مؤتمر شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية في (١٦) إبريل (١٩٦٣)

هذا المؤتمر الذي حصره المهتمون وأولياء أمور التلاميذ^(١) والأطفال ذوي صعوبات التعلم في محاولة منهم لإزالة الغلق والتوتر الناجم عن إصغاء أوصاف عبر مرعوبة عن أطفالهم، والوقوف على حقيقة ما هم عندما وصفهم الأطباء بأوصاف من قبيل أطفال ذوي تلف مخي Brain Injury، أو إصابات دماغية Brain Damage، أو أطفال يعانون من خلل بسيط في وظائف الجهاز العصبي المركزي Children with Minimal Brain Dysfunctions (CMBD)، وهلم جرا من هذه الأوصاف للزعجة.

إنه المؤتمر الذي أعلن فيه صموئيل كيرك بأن هذا المفهوم هو مفهوم نفسي وتربوي في المقام الأول، ويجب أن يهتم به علماء النفس والتربية عندما كان جكرا على أطباء الأعصاب، وعلماء الطب النفسي.

وعلى ذلك، ومنذ ذلك التاريخ واهتمام الباحثين والمتخصصين والمختصين لا

(١) يستخدم المؤلف مفهوم التلاميذ والأطفال بمعنى مختلفة أحياناً، حيث يسمي الذين يلتحقوا بتعليم الاساسي تلاميذاً، وما دون ذلك بالأطفال، رغم أن مفهوم الأطفال يتسع لمؤلاء وهؤلاء

يقطع عن سبب أغوار كل حواش ومفردات المجال، من أطفال وتلاميذ وطلاب، وأولياء أمور ووالدين، ومؤسسات ذوى صعوبات التعلم، أو مشرفين تربويين أو معلمين متخصصين، كل ذلك بغية التأسيس والثقة للمجال، وتنشيط حركة النقو وثرقة مستواها بما يعود بالنفع على ذوى صعوبات التعلم وماهجهم، وطرق التدريس لهم، وأساليب تربيتهم، وكذلك معلمهم.

والتمأل لأدبيات مجال صعوبات التعلم يجد أنه قد تعاظم الاهتمام به خلال العشرين سنة المنصرمة وبخاصة فيما يتعلق بزيادة وعى وتميق فهم المعلمين والمشرفين التربويين (الموجهين) Supervisor العاملين فى هذا المجال من خلال زيادة الدور السبى لرامح الإعداد فى الجامعات، أو من خلال فتح مسارات خاصة لصعوبات التعلم، أو فتح مراكز لتعليم هؤلاء الأطفال والتلاميذ وتربيتهم، أو من خلال فتح مراكز تهتم بصعوبات التعلم، أو إنشاء مجلات بحثية خاصة بهذا المجال، أو تنشيط حركة وبرامح لتدريب المعلمين والمهتمين من أخصائين ومختصين وموجهين ومشرفين تربويين.

أولاً: واقع وعى المعلمين والمهتمين بمجال صعوبات التعلم:

إن ما تقدم يثير دائماً مجموعة من التساؤلات التى تعد غاية فى الأهمية، منها هل واقع حال المعلمين والمهتمين يشير إلى نقص الوعى بالمجال؟ وإن كان هاك نقص فى وعى المعلمين والمهتمين بالمجال من موجهين ومشرفين تربويين، فما هو الحل؟

ما هو الحل بخاصة إذا علمنا بأن هاك فئات كثيرة من هؤلاء لم يتلقوا المعارف والمعلومات اللازمة للعمل فى المجال كأولئك الذين تخرجوا من الجامعات ولم يتلقوا برامج دراسية فى الصعوبات لأن المجال لم يكن قد حظ برحاله بعد؟ ولكن قبل اللوؤح للإجابة على ما تقدم دعنا نذهب إلى ماهية الوعى فى عرف البحث والمنهج العلمى:

يرى ماكير (Baker1982)، بأن الوعي Awareness بالمهارة مفهوم يتضمن مكونين أحدهما يتمثل في المعرفة بالمهارات والاستراتيجيات المطلوبة لكي ينجز الفرد معالجة المهمة المطلوب إنجازها أما المكون الثاني فإنه يتمثل في قدرة الفرد على الاستفادة من آليات تنظيم الذات مثل التخطيط، وتقويم فاعلية الاستمرار في النشاط، بالإضافة إلى علاج الصعوبات لتأمين الوصول إلى إكمال المهمة بنجاح. بينما يشير براتير وديكر وجوسون (Prater, Dyches & Johnson, 2006)، إلى أن مفهوم الوعي يشير إلى المستوى الظاهري أو السطحي Superficial من المعرفة حول موضوع معين، في حين يشير الفهم إلى المستوى الأعمق من الاهتمام الشخصي والذهني، أي أنها تجد أن الفهم أعمق من الوعي، وعليه فإن الوعي بمجال صعوبات التعلم يتضمن معرفة المعلمين والمختصين بالمهارات والاستراتيجيات التي يجب أن يتسلحوا بها لإنجاز مهمة معينة تمثل موطأ للصعوبة ومغلا لها، كما يتضمن الوعي قدرة المعلمين والمختصين على التخطيط والتنظيم الجيد لتطبيق المهارات والاستراتيجيات بكفاءة واقتدار وتقويم نتائج ما تقدم للوقوف على مدى الاستفادة من ذلك.

وبناء على ما تقدم يمكن القول - على سبيل المثال - بأن الوعي بصعوبات القراءة أو الوعي بعلاج مشكلات القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم يتضمن معرفة المعلمين أو المتخصصين بأن الفرد يواجه صعوبة، ومعرفة طبيعة هذه الصعوبة وماهيتها، وأن تحديداً يجب أن يتم حتى يتم التغلب على هذه الصعوبة، وأن يكونوا على معرفة تكيفية قياس التقدم في مواجهة هذه الصعوبة التي يواجهها الأفراد ذوي صعوبات التعلم، حتى يتم اتخاذ قرار بالاستمرار في تطبيق الاستراتيجيات أو تغييرها أو الانتقال إلى علاج الصعوبة التي تليها، أي أن المعلم والمتخصص هنا يقوم بتقويم سائى وتقويم سائى حتى يصل إلى قرار (Cawley & Miller, 1986).

وعلى ذلك فإنه يمكن من خلال هذه التعريفات ملاحظة أنها قد اتفقت على أن مفهوم الوعي بالمهارة يتضمن المعرفة بالمهارة وكيفية أدائها بدقة وسرعة مناسبة.

وعليه يكون الوعي بمهارات تشخيص صعوبات التعلم معرفة المتدرب بالمهارة التي سيتدرب عليها، وكيفية أدائها بدقة وسرعة مناسبة، وتطبيق وتقويم ما يحقق ذلك.

وإذا كان الأمر يتعلق بمهارة انتقاء ذوى صعوبات التعلم فإن الوعي بهذه المهارات يمكن أن يتخصص وعى المتدرب بمهارات الانتقاء الآتية.

١ - حساب نسبة الذكاء.

٢ - التمييز الفارق بين ذوى صعوبات القراءة والعنات المشابهة

٣ - استخدام المؤشرات النفسية في التعرف على التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات القراءة

٤ - كيفية حساب التباعد بين التحصيل المعلن والتحصيل المتوقع

٥ - كيفية حساب التساعد اللحلي.

٦ - التشخيص التكاملي على مقياس تشخيص الوعي ببعض مهارات انتقاء ذوى صعوبات التعلم في مجال أو مهارة بعينها.

لكن يبقى السؤال: هل المعلمين والمشرفين التربويين أو الموجهين أو المهتمين بالمجال من باحثين ومتخصصين على وعى بهذا المجال؟

وللإجابة على هذا السؤال تبقى هنا علامة استفهام تحتاج إلى إيالة ما المقصود بالمعلمين والمشرفين التربويين أو الموجهين أو المهتمين بالمجال من باحثين ومتخصصين؟

هل المقصود بالمعلمين والمشرفين التربويين أو الموجهين أو المهتمين بالمجال من باحثين ومتخصصين هم الذين يقومون في البيئة العربية؟ أم المقصود الذين يقومون في الدول المتقدمة مثلاً كالولايات المتحدة الأمريكية، أو المملكة المتحدة وهكذا.

وحول ما تقدم فإن الأمر يستدعي الوقوف على حقيقة وعى الفئات المتقدمة عالمياً وعربياً حتى تكون الإجابة شافية وضافية

وعليه فإنه للإجابة على ما تقدم فإن الأمر يستدعي مسحاً متأنياً لأدبيات مجال صعوبات التعلم في العالم المتقدم، لأنه لا يتوفر في العالم الثالث والبيئة العربية قواعد بيانات ومعلومات كافية للبحث والرصد يمكن أن تزودنا بحقيقة وضع المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين في هذا المجال، وأن نتائج مسح أدبيات صعوبات التعلم في العالم المتقدم يمكن أن يوصلنا من باب الاستنتاج إلى حقيقة وواقع الأمر في الدول العربية.

وتلبية لمتطلبات ما تقدم نجد كيربي، ديفز وبراينت (Kirby, Davies & Bryant, 2005) يُجندون قوهم قاطعين بأنه مازال وعي ومعرفة المهنيين من معلمين وممارسين عامين ومشرفين تربويين بهذا المجال غير واضحة؛ إذ لا يزال هناك خلط لديهم في معرفة وفهم العديد من المروق المميزة بين الصعوبات الخاصة في التعلم، ومشكلات التعلم، وبطء التعلم، وكذلك في معرفة بعض الطرق المناسبة لعلاج مشكلات التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم النائية والأكاديمية

وفي السياق ذاته يشير بتر، بارنت وهيندرسون (Peter Barnett & Henderson, 2001) إلى أن استقصاء واقع المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين، بل والمختصين وبعض المتخصصين والباحثين يشير إلى أن هناك خلطاً كبيراً في المعرفة الخاصة بالحدود الفارقة والمميزة بين معاهيم الصعوبات الخاصة في التعلم كمعاهيم الدبرحرافيا والأبراكسيا والديسلوكسيا على سبيل المثال أو بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم Learning Problems، ومثل هذا الخلط ما من شك يؤدي إلى عدم القدرة على الانتقاء الصحيح لهذه العتات، ومن ثم صعوبة تقديم الخدمات المساعدة والعلاجية هؤلاء التلاميذ والأطفال. لأن مثل هذا الخلط وسوء الفهم لا يجعل صانع القرار ومعلم صعوبات التعلم على بيئة الطفل ذي صعوبة التعلم وخصائصه التي تميزه عن غيره من العتات الأخرى المشابهة له ولا تطابقه، الأمر الذي يترتب عليه إما تقديم الخدمة العلاجية بصورة خاطئة، أو تقديمها لمن حشر رورا في فئة ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يؤخر إمكانية التشخيص والعلاج بصورة صحيحة هؤلاء الأطفال، ويريد من الفاعل في الجهد والوقت والمال

وفي هذا الاطار، وتحليلاً لأديات المجال، يشير كابلن وويلسون و ديوي وكرومورد (Kaplan; Wilson, Dewey & Crawford 1998).

إلى أن المعلمين أو المشرفين التربويين يعانون من نقص في الوعي والمعرفة بطبيعة وخصائص وأنواع ذوى صعوبات التعلم، وهو ما يجعلنا في حاجة ماسة لبرامج تدريبية في هذا المجال لتطبيقها عليهم، ولعل هذا يتأكد من نتائج دراسة أجراه كيربي وآخرون، (Kirby, et al., 2005) والتي أظهرت محدودية المعرفة والوعي الخاص بصعوبات التعلم لدى المعلمين، الأمر الذي أثر على كفاءتهم في التعرف على هؤلاء التلاميذ^(*) والأطفال ومساعدتهم داخل الفصل الدراسي، وذلك باعتار أن للإشراف التربوي أهمية وجدارته في نشر الوعي العلمى لدى المعلمين بمجال صعوبات التعلم، لأن الإشراف التربوي في جوهره "عملية فنية شورية قيادية إيسابية شاملة غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها" كما يهدف إلى مساعدة المعلمين على الوقوف على أحس الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس موادهم وإطلاعهم على كل جديد في ميدان تخصصهم وتشجيعهم على إحراء تجارب جديدة، ومشاركتهم في كل ما يساعد على نموهم مهياً وعلمياً، والعمل على حسن توحيه الإمكانيات البشرية والمادية وحسن استخدامها.

وعليه فإن المشرف التربوي أو الموجه يعهد إليه توجيه وتدريب المعلمين الذين يقعون ضمن مسئولياته الوظيفية، ومساعدتهم على الوقوف على أفضل الطرق التربوية وكيفية الاستفادة منها في تدريس موادهم للأطفال أو التلاميذ الذين يقعون ضمن اختصاص المعلمين الذين يشرفون عليهم كما أن من مهام المشرف التربوي أو الموجه تدريب المعلمين بصورة مباشرة وغير مباشرة، وبطريقة رسمية وغير رسمية، وإدارة الخططة الرسمية و التدريسية شراكة مع المعلمين بهدف استثمار إيجابياتهم نحو العمل، وتخطيط الأعمال الجماعية التي يلتقى في أدائها المعلم والفنى

(*) تقديم التلاميذ على الأطفال ليس لإعتبار الأهمية، أو اعتبارات أخرى، بل التقديم والتأخير استدعه ضرورات الكتابة، والأولى تقديم الأطفال على التلاميذ عذراً

والتقني، وتهيئة فرص النمو الدائى للمعلمين، وتقديم المشورة لهم للإبتكار والإبداع المستمرين، ومشاركة المعلمين فى تحليل المنهج المدرسى إلى عاصره الأولية حتى يستطيع كل معلم الإلزام بما سيقدمه من جهد تدريسي (وزارة المعارف، ١٤١٩هـ).

كما أن من أهداف عملية الإشراف التربوى تحقيق أهداف المدرسة ومساعدة العاملين فى الحقل التعليمى لكى يصبحوا ذوى مهارة وكفاءة عالية بقدر الإمكان فى تأدية عملهم.

ويشير محمد شعلان (١٩٧٨) إلى أن من أهداف الإشراف التربوى مساعدة المدرسين على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها فى تدريس موادهم وإطلاعهم على كل جديد فى ميدان تخصصهم، وتشجيعهم على إجراء تجارب جديدة، ومشاركتهم فى كل ما يساعد على نمو المدرس مهياً وعلمياً، والعمل على حسن توجيه الإمكانيات البشرية والمادية وحسن استخدامها، وهيب سمعان ومحمد مير، ١٩٧٥، أحمد إبراهيم، ١٤١٩هـ).

ولأن الأمر كذلك فيما يخص دور ومهام المشرفين التربويين، فإن أمر زيادة وعيهم بمجال صعوبات التعلم، وتدريبهم على مهارات انتقاء وتشخيص صعوبات التعلم يعد من الأهمية بمكان.

وبالرغم من أن هناك نقص فى وعى المعلمين والمشرفين التربويين بمجال صعوبات التعلم من خلال ما تم طرحه بعاليه، وما سوف تأكله نتائج عدد كبير من الدراسات وسنسردها فى هذا الفصل - لنفس النتائج السابقة، إلا أن الأمر يستدعى معه أيضاً استقصاء واقع المعلمين والمشرفين التربويين والمهتمين حول وعيهم بمجال صعوبات التعلم، لكن بعد تفحص وتفحص وتحليل للواقع العربى لا نجد دراسات وقد اهتمت بهذا الجانب اللهم دراسة أجراها السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨)، وما عدا هذه السطور فلا تكاد تصل يدك إلى غيرها على الأقل فى حدود علم وقدرات مؤلف الكتاب.

على أية حال، إن استقصاء واقع هذا الأمر وكما تقدم تبيانه فى دول العالم الأول ما من شك سوف يظهر واقعنا فى هذا المجال استنتاجاً لا استقصاءً؛ لأن الأمر

يستدعي نداهة الحكم بتخلف المعلمين والمُشرفين التربويين بمجال صعوبات التعلم في الوطن العربي، وأنه لا اهتمام في وطننا الحبيب بتدريب معلمى صعوبات التعلم والمُشرفين التربويين لأن المقدمات تؤدي إلى النتائج، لكن للتأكد، والمريد من التأكد، في الوصول إلى النتائج ذهبنا نستقصي الواقع الأجنبي في تدريب معلميهـم ومُشرفيهـم التربويين فوجدنا واحداً مثل كيربي وآخرون (Kirby et al. 2005) يشيرون إلى أن هناك عدداً قليلاً من الدراسات التي ركزت مباشرة على معرفة المعلمين والأخصائيين المهتمين بالصعوبات الخاصة في التعلم، وعمدت إلى تقديم تدريب لهم يساعدنهم على زيادة معرفتهم بهذا المجال، وبكيفية وطرق مساعدة التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم، هذا بالرغم من أن المتعارف عليه وتكفنه القوانين الوطنية والمواثيق الدولية الصادرة من الأمم المتحدة، وجمعيات وروابط صعوبات التعلم أن حق تقديم خدمة الإرشاد والتوجيه للعاملين في مجال التربية الخاصة ومجال صعوبات التعلم تحديداً حق أصيل من حقوق الإنسان ولاسيما أن هذا الأمر يتعاطن من وجهة نظرنا إذا علمنا أن هناك فجوة واسعة فيما يخص التدريب والتوجيه للعاملين في مجال صعوبات التعلم على وجه الخصوص وبين الواقع. وهذا ما يشير إليه أيضاً روك، فيسلر و شارح (Rock, Fessler, & Church 1997).

إن مثل ما تقدم يشير بجلاء إلى ضرورة الاهتمام بتدريب الدارسين في برامج صعوبات التعلم، ومعلمى صعوبات التعلم والمهتمين من المُشرفين التربويين في الوطن العربي، ويكفي أن تعلم بأن حجم ما يتفق من أموال على تدريب العاملين في هذا المجال في دول العالم الثالث لا يتجاوز نصيب الفرد في العام ٢٠٣ دولار، وعليه، كم يكون حجم ما يتفق على المذكورين بماليه 11؟

ومن ثم، فإن ما تقدم يوجب علينا أن نبحث عن طريقة كى نشجع التدريب الموسع والمستمر لمعلمى التربية الخاصة، ومعلمى صعوبات التعلم بخاصة، بل والمعلمين والعاملين في الدول العربية على وجه العموم

إن القصور في التدريب لا يقف حد دول العالم الثالث فقط، بل هناك ما يفيد بأن هناك من الدول المتقدمة من لديها القصور بعض الشيء في تدريب العاملين في مجال

التربية الخاصة، بل وفي مجال صعوبات التعلم أيضا؛ حيث تبين مثلا أن المعلمين في العديد من الولايات الأمريكية لم ينفقوا تدريبا لتزويدهم بالكفاءات اللازمة للوقوف على المعرفة الدقيقة للتلاميذ أو للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وما يواجهونه من مشكلات، وكيفية التدخل لعلاجها.

وعود على بدء، ورغم قلة نتائج الدراسات التي ركزت على حاجات المشرفين التربويين ومعلمي التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم في العالم، إلا أن إرغاصات استقصاء الواقع تجعلنا في حاجة ماسة لتدريب هؤلاء لكي يستطيع أن نلبي حاجات هؤلاء التلاميذ والأطفال؛ وهو ما يعني أننا في حاجة ملحة لتدريب المعلمين والمشرفين التربويين على كيفية التشخيص والعلاج لهؤلاء التلاميذ والأطفال كي نعرف على هذه الحاجات، كما أننا يجب أن نزود المعلمين والمشرفين في مجال صعوبات التعلم بكل المكونات والوحدات الخاصة بمجال صعوبات التعلم على يد المتخصصين في هذا المجال، الأمر الذي سوف يساعد في النهاية على تحسين مهارات التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم كنتيجة طبيعية لتحسن مستوى المعلمين والمشرفين نتيجة لهذا التدريب، وهو ما أكدته نتائج البحوث والدراسات في هذا الجانب

ثانياً: مشكلة التدريب وتنمية الوعي بمهارات تشخيص صعوبات التعلم:

منذ ظهور مفهوم صعوبات التعلم واهتمام العالم عبر مقطع عن البحث في هذا المجال، إلا أن بعض الدول أولته اهتماما يفوق عن بعض الدول.

وفي هذا المجال فقد رصدت الولايات الأمريكية - رغم بعض القصور في هذا الجانب - أموالا طائلة للبحث في مشكلة التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم وتدريب المعلمين والمشرفين التربويين وغيرهم على كيفية التشخيص والعلاج إلا أنها في العديد من الدول العربية^(٥) لم تضع اعتبارا يليق بمجال تدريب العاملين في

(٥) مصرية التدريب في جمهورية مصر العربية لعام ٢٠١٠/٢٠١١ (١٢٠) مليون جنيه، وإذا كان الجهاز الإداري للدولة ما يباشر (٦) ملايين، يصبح حسب الموطأ أقل من نصف دولار أمريكي في العالم

مجال التربية والتعليم على طيعة وخصائص هؤلاء التلاميذ والأطفال، كتدريب المعلمين والمدرسين في هذا المجال، وبخاصة إهم تعلموا في الجامعات في فترة لم يكن مجال صعوبات التعلم قد أخذ مكانه ضمن المناهج الدراسية والأكاديمية داخلها. إاد للتدريب أهميته وحنوا، ما في ذلك شك أدنى شك.

لماذا؟

لأن التدريب في جوهره نشاط إنساني مخطط له يقصد منه تحقيق أهداف محددة معينة، منها إحداث تغيير في جوانب عتارة لدى المتدربين من أجل تحسين الكفاءة لديهم ؛ لذلك فإنه يعد من أفضل مجالات الاستثمار والتنمية البشرية والتي تعد أساس كل تنمية اقتصادية وحضارية. ومن هنا برزت الحاجة إلى العلاج والتدريب لنواحي القصور أثناء الخدمة تفعيلًا لمادئ وأهمية التعليم المستمر

وتأكيدًا لما تقدم فقد أوصح دليل المشرف التربوي التابع لوزارة التربية السعودية أن من أهداف التدريب أثناء الخدمة تطوير المهارات وزيادة المعارف، والقدرات، وزيادة الكفاءة، وعلاج جوانب القصور، وتنمية دواتهم، والتعرف على الاتجاهات والأساليب الحديثة المتطورة في التربية (وزارة المعارف، ١٤١٩).

كما يُنظر إلى التدريب على أنه خلق الظروف للتعليم الفعال وذلك بهدف تعلم وتعليم مجموعة من المعارف والأساليب المتعلقة بالعمل، وهو أيضا نشاط لنقل المعرفة إلى مجموعة أو مجموعات من التلاميذ والأطفال يعتقد أنها مفيدة لهم.

وتنقسم البرامج التدريبية من ناحية طول الجلسات وتكرارها إلى برامج تدريبية مكثفة وبرامج تدريبية غير مكثفة.

ولتوضيح ماهية نوعي البرامج فإنه يكفي تعريف أحدهما ليظهر معنى الآخر، وللإيضاح يمكن الإشارة إلى أن البرامج التدريبية المكتسب بأنه مجموعة من الأنشطة والخبرات العلمية المخطط لها في ضوء مهام المتدربين، وخصائصهم؛ بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف المحددة والواضحة، وذلك من خلال تطبيقه في

فترة زمنية قصيرة، ووسائل محددة، ومن خلال جلسات طويلة، ومتكررة تكرارًا عاليًا.

لكن هل من احتياطات علمية لعملية التدريب؟

إن من الضروري لكي تتم عملية التدريب على أسس علمية أن يتم مراعاة ما يأتي:

أن يتم إعداد مقياس يتضمن مجموعة من النقاط التي تعد ركائزًا لمضمون أي دورة تدريبية، وفي ضوء النتيجة النهائية لتحليل الاستجابات على المقياس سوف يتضح واقع وعي المعلمين والموجهين والمشرعين التربويين بالمجال، وهو ما سوف يفيد فيما يجب أن يتضمنه البرنامج التدريبي

وتأكيدًا على ذلك يشير السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٩) إلى أن تحليل استجابات واغبي التدريب على مثل هذه المقاييس يعد ذات أهمية كبيرة في تحديد ما يجب أن يتضمنه التدريب، ولتصميم هذا المقياس بعد تحديد أبعاده ومكوناته فإن هذا يتطلب من الخبير الذي سيقوم بالتدريب قبل إعداد البرنامج التدريبي البحث في الدوائر المعرفية العالية، للوقوف على واقع المشكلات التي يواجهها العاملون في هذا المجال من معلمين ومشرعين تربويين، ليلى ذلك بحث وتحليل واقع المعلمين والمعلمين والمشرعين التربويين.

ونطبقًا لما تقدم قام مؤلف الكتاب بإتباع نفس الإجراءات السابقة لاستقصاء واقع المعلمين والمشرعين التربويين بإحدى الدول العربية الشقيقة، وقد كشف تحليل الاستجابات أن المعلمين والمعلمين والمشرعين التربويين لا يعرفون في غالب الأحوال إلا الدر اليسير عن هذا المجال، كما اتضح أنه من البذ اللارم تدريب المعلمين والمشرعين التربويين على كيفية تعرف التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم، وانتقائهم وفرزهم، ومعرفة المروق المبررة بينهم وبين فئة طيئي التعلم وفئة المتأخرين دراسيا أو ذوي مشكلات التعلم، وكذلك التدريب على كيفية التدخل لعلاج بعض أهم المشكلات التي تواجه هؤلاء التلاميذ والأطفال عن

أسس علمية، وبها نجد تطابقاً بين تحليل ورصد الواقع مع ما يشير إليه تحليل أدبيات المجال في التراث العالمي؛ حيث يشير ستيزون (٢٠٠٥) ومهتا (٢٠٠٥) إلى أن في حاجة ملحة لتدريب المعلمين والموجهين والمشرّفين التربويين؛ وذلك لأسباب لاحظنا بعد استقصاء الواقع في الولايات المتحدة الأمريكية خلط وسوء فهم في هذا المجال لدى العاملين في مجال صعوبات التعلم فواحد مثل ستيزون (٢٠٠٥) يشير قائلاً: إن الملاحظات المتأنية من خلال عمل في الإشراف التربوي على المعلمين والمشرّفين التربويين العاملين في مجال صعوبات التعلم في ولاية نيوكاسل Newcastle قد أظهرت بما لا يدع مجالاً للشك أهم في حاجة للتدريب في هذا المجال، ولا سيما أن للتدريب أهمية كبيرة في ترقية قدرات ومهارات المتدربين.

كما أن نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في هذا السياق تؤكد ما تقدم، ومن هذه الدراسات الحديثة على سبيل المثال لا الحصر:

دراسة بيتر، وآخرون (Peters; et al., 2001) والتي أجريت بهدف معرفة وعي الأحصائيين المهنيين العاملين مع التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم بمجال الصعوبات الوعية والعديد من المفاهيم الخاصة بهذا المجال ويضمن هذه المفاهيم الخرق، والأبراكسيا ومصطلح الـ DCD (مصطلح يستخدم لوصف التلاميذ والأطفال الذين يعانون من صعوبات حركية) وجميع هذه المصطلحات الثلاثة تستخدم كبدايات لبعضها البعض في المملكة المتحدة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن ٧٪ من عينة الدراسة هم الذين يعرفون فقط ما يعنيه المفهوم، وأن ٣٢٪ فقط يعرفون ما تعنيه الأبراكسيا، وأن ٧٪ فقط من المعلمين والممارسين العاملين هم الذين يستخدمون مصطلح الـ DCD، والأبراكسيا كبدايات لبعضها البعض كما أن هناك خلط بين مفهوم الديسلوكسيا ومفهوم الأبراكسيا.

دراسة كيربي وآخرون (Kirby, et al., 2005) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في المعرفة لست صعوبات خاصة من صعوبات التعلم، وكذلك الصعوبات التي تواجه التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك لدى الممارسين

العامين General Practitioners، ومعلمي صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) معلماً، (١٠٥) ممارس عام. وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والممارسين العاملين في المعرفة الخاصة بالصعوبات الخاصة الست لصالح المعلمين. كما أوضحت نتائج الدراسة عن المعرفة السطحية أو الوعي السطحي Cursory Awareness لدى عيى الدراسة بالمفاهيم والمعرفة الخاصة بصعوبات التعلم.

وفي دراسة أجراها مهتا (Mehta, 2006) بهدف قياس مستوى الوعي حول مفهوم صعوبات التعلم، الديسلكسيا، الديسجرافيا، وصعوبات الحساب النهائية "ديسكولكوليا" وذلك لدى مدرسى صعوبات التعلم في المراحل الأولية والثانوية وما يليها، قد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الخاص بالمفاهيم السابقة لدى كل مستويات المعلمين ذوي صعوبات التعلم حيث كان الوعي منخفضاً بصورة دالة إحصائية على استبيانات الوعي

ومن خلال دراسة أجراها كارلسون (Carlson, 2006) بهدف قياس الوعي بمجال صعوبات التعلم والخدمات التي تقدم لهؤلاء التلاميذ والأطفال في المملكة المتحدة وذلك على عينة من العاملين في مجال الرعاية الصحية والتعليمية قوامها (٤٤) مهنياً (هم الذين أرسلوا استباناتهم بحجة من ضمن العينة الكلية التي قوامها ١٥٢) من المهنيين العاملين في المجال فقد كشفت نتائج الدراسة عن انخفاض الوعي بمجال صعوبات التعلم لدى عينة الدراسة.

ثالثاً: جدوى التدريب:

لا ينكر أحد أن الاستشارة في الشر، أو ما يسمى بالتسمية الشرية بعد أعلى أنواع الاستشارة، وأحداها أثراً في التسمية المستدامة وبخاصة في المجتمعات النامية - نادياً المتخلطة حقيقة - إذ يعد العنصر البشري أهم مكون فاعل في منظومة التنمية، فهو مخ المجتمع، وقاطرة البحث وإعادة البحث لهو ص الأمم.

والتدريب والتأهيل وإعادة التأهيل يعد أداة ذات نجاعة مفرطة في تحقيق عوائد ثقافية واجتماعية وتعليمية وحضارية وعلمية واقتصادية؛ فإتفاق دولاً واحداً في التدريب يترتب عليه عائدًا يزيد عن عشرة دولارات تقريبا كمردود اقتصادي فقط، ومن ثم فلا أحد ينكر أهمية التدريب وما يرتبط به من عوائد استثمارية.

وما سبق رصده في الفقرات السابقة يجعلنا ندور مرة ثانية حول جدوى التدريب وأهميته في مجال صعوبات التعلم.

وفي هذا الإطار يشير شابمان (Chapman, 2006) خلاصة لتحليله العديد من الدراسات التي أجريت في مجال تقديم الخدمة الخاصة بصعوبات التعلم للعاملين في هذا المجال إلى أهمية التدريب المستمر للمعلمين والمشرفين التربويين والاحصائيين النفسيين العاملين في هذا المجال؛ وبخاصة الذين يلقي على عاتقهم توجيه المعلمين العاملين في المجال؛ حيث تشير النتائج إلى أن تدريب هؤلاء قد أدى إلى تحسن التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم في العديد من المجالات والسمات السلوكية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم لديهم.

ولعل ما يؤكد أيضا على أهمية تدريب المعلمين والمشرفين التربويين العاملين في مجال صعوبات التعلم، هو أن تدريبهم انعكس إيجابيا على التلاميذ والأطفال الذين يقومون تحت مسؤوليتهم؛ حيث أثمرت العديد من الجهود في مجال تدريب وإرشاد العاملين في مجال التربية الخاصة عن تحسن الصحة النفسية للتلاميذ أو للأطفال الذين وقعوا ضمن اختصاص المتدربين في إطار مجال التعلم والتحصيل والسلوك (Pattison, 2005).

لكن المهتمين بأمر التدريب عادة ما يعطون أولويات لما يجب التدريب عليه كخطوة أولى في برامج التدريب المستمر حيث يشير براثير، (Prater, et al., 2006) إلى أنه من المهم في هذا المجال أن يعرف المعلمين والمشرفين التربويين الكثير عن المشكلات التي يعاني منها التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم، والخدمات والمساعدات التي هم في حاجة إليها، وأن يعرفوا الفروق المحددة والمميزة هؤلاء

التلاميذ والأطفال عن غيرهم، وأن يتروعدوا باستراتيجيات التعليم المناسبة هؤلاء التلاميذ والأطفال كأن يعرفوا الفرق بين التدريب المباشر للمهارة التي يعانون فيها من قصور في مقابل تدريب العملية النفسية التي تكمن خلف المهارات التي يعانون فيها من قصور أو ضعف، ومحكات الجدارة للحكم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم، والتحديات التي تواجههم وواقع مشكلاتهم في التحصيل. كما يجب أن يعرفوا بأن هؤلاء التلاميذ والأطفال يمكنهم أن يحققوا مستويات عالية من الأداء والتحصيل إذا ما أحسن فهمهم والطرق المناسبة لعلاج مشكلاتهم، فصلا عن أهم في حاجة لأن يتعرفوا المخرجات الأكاديمية هؤلاء التلاميذ والأطفال.

وفي هذا الإطار يؤكد كيربي وآخرون (Kirby, et al , 2005) إلى أن المعلمين والمشرقيين التربويين لن يكونوا قادرين على تعرف التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومساعدتهم إذا كانت معرفتهم الخاصة بهذا المجال وهؤلاء التلاميذ والأطفال محدودة؛ وعليه فإنه من الضروري أن يلتقى المعلمين والمشرقيين التربويين والاختصاصيين العاملين في مجال صعوبات التعلم تدريجيا مستمرا يريد ويعتق وعيهم بصعوبات التعلم ولا سيما أن العديد من المشكلات النفسية وانخفاض الصحة النفسية توحيد بصورة أكثر انتشارا لدى التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأن تدريب المعلمين والمشرقيين التربويين عادة ما تكون له آثار إيجابية على تحسن الصحة النفسية هؤلاء التلاميذ والأطفال، وهو ما يشير ويؤكد في ذات الوقت على أهمية تدريبهم على المعرفة الخاصة بهذا المجال كمستوى أول في برامج التدريب المستمر (Lansay,1999).

كما يعد من المفيد في التدريب والبرامج المخصصة لذلك أن يتم تدريب المعلمين والمشرقيين التربويين على عمليات انتقاء هؤلاء التلاميذ والأطفال وتمييزهم عن غيرهم من فئات المتأخرين دراسيا، ويطبقي التعلم وذوي مشكلات التعلم على أن يعرف المسئولين والمدرسين بأن أمر التدريب على ذلك ليس بالأمر الهين أو السهل الذي يمكن اعتناجه وذلك لأن التقارير الدولية والنتائج البحثية تشير إلى أن هذه العملية تعد مرهقة من ناحية الإجراءات، ومكلفة من الناحية الاقتصادية إلى حد

كبير. فمن ناحية الكلفة الاقتصادية يقلد مكتب التربية في ولاية شيكاغو بأن كلفة تقييم وانتقاء التلميذ ذا الصعوبة في التعلم يتراوح من (١٠٠٠) إلى (٢٠٠٠) دولار.

رابعا: كيفية الإعداد لتدريب معلم صعوبات التعلم؛

أما من ناحية تدريب المعلمين والأخصائيين على عملية انتقاء وفرز هؤلاء التلاميذ والأطفال فلنرى أن هذه العملية بصورة سليمة فإنه يجب أن يتدربوا على كيفية رصد الكثير من الأداءات والخصائص السلوكية الخاصة بهؤلاء التلاميذ والأطفال.

فبداءة يجب تحديد المجال الذي يعاني فيه التلميذ من الصعوبة، ثم تحدد الاختبارات المناسبة لتقييم هذا المجال، والإطلاع على الملف الأكاديمي والشخصي للتلميذ في المدرسة، وكيفية قراءته والوصول إلى خلاصات منه، زد على ما تقدم، فإنه يجب أن تطلع على التاريخ الطبي لحالة التلميذ ووالدته من أول الحمل والأمراض التي أصيبت بها ومدتها وحدتها، ثم بعد ذلك كيف لهم أن يتدربوا على قياس ذكاء التلميذ، ثم تطبيق اختبارات تحصيلية في المجال الذي يعاني فيه التلميذ من صعوبة لتأكد ما إذا كان يعاني من تباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، ثم بعد ذلك يتقلون للتدريب على كيفية قياس التباعد الداخلي باستخدام إحدى الأدوات التي تصلح لقياس هذا المكون، ليلى ذلك تدربهم على التأكد من أن التلميذ لا ترجع حالة التباعد لديه لأسباب الحرمان الاقتصادي، الثقافي، البيئي، التعليمي أو للإعاقات الحسية أو الدنية أو للإضطرابات الانفعالية الشديدة.

وبذا ملحظ أن عملية الانتقاء والفرز إذا ما تمت بصورة سليمة فإنها تتطلب الكثير من الوقت والجهد والمال، والعديد من المتخصصين مثل: الطبيب، الأخصائي الاجتماعي، الأخصائي النفسي، الوالدين، المدرسين، أخصائيو القياس النفسي وأخصائيو صعوبات التعلم.

إن ما تقدم يشير إلى كلفة وصعوبة تعرف ذوي صعوبات التعلم وتمييزهم عن غيرهم، وهو ما يشير إليه السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨) قائلا:

من المعروف أنه لكي يتم تدريب المعلمين والمشرعين التربويين على إجراءات انتقاء التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم فإن الأمر يستدعي الوصول إلى مكونات الانتقاء.

ولأن مكونات ومحكيات انتقاء وتعرف على هؤلاء التلاميذ والأطفال تختلف باختلاف مكونات التعريف المتبني لذا فإنه للوصول إلى هذه المكونات والمحكيات فإنه يجب تحليل عددا من مفاهيم صعوبات التعلم للوصول إلى أكثر مكونات وخصائص ذوي صعوبات التعلم شيوعا بين هذه المفاهيم، هذا بعد التغلب على مشكلة تحديد محك الشيوع بصورة مقبولة علميا، وتلقى قول الخبراء والمتخصصين

وفي هذا الإطار يصرح المؤلف مثالا عمليا على ذلك؛ حيث يشير إلى أنه لكي يتم تمييز ما تقدم في أحد الأعمال العلمية فقد قام بتحليل عشرة مفاهيم من مفاهيم صعوبات التعلم ذات الشيوع والشهرة العالية في المجال^(٥).

(٥) التعريفات التي قام المؤلف بتحليلها ووردت تفصيلًا في مؤلف سابق هي كيرك (١٩٦٢)، باتمان (١٩٦٥)، هيئة الاستشارة الوطنية للتلاميذ أو للأطفال المعاقين (١٩٦٨) National Advisory Committee of Handicap Children ١٩٦٨ (NACHC) التابع لـ مكتب التربية الأمريكي، والصادر على المستوى الفيدرالي بالقانون ٩١ / ٢٣٠ في ٣١ يناير، جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩) North Western University 1969 (NWU)، تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس لتلاميذ والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (١٩٧١) A Committee of The Division of Children with Learning Disabilities-Disabilities Council for Exceptional Children 1971 (CE-S-DCLD)، التعريف الإحصائي لمكتب التربية الأمريكي (١٩٧٦)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ أو للأطفال المعاقين (١٩٧٧) National Advisory Committee of Handicap Children 1977 (NACHC)، التابع لمكتب التربية الأمريكي، والصادر على المستوى الفيدرالي بالقانون ٩٤ / ١١٢ في ٢٩ نوفمبر، مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨١)، وتعريف ذات الهيئة الصادر في ٢٩ ديسمبر (٢٠٠٤) في التعريف المسمى The Individual of Learning Disabilities Act ١٠٨-١١٦ National Joint Committee for Learning Disabilities 1988 (NJCLD)، المجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم (١٩٨٦) The Learning Disabilities Association of America 1986 (LDA)، المجلس الوكالات الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧) Interagency Committee of Learning Disabilities 1988 (ICLD)، المجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨٨) National Joint Committee for Learning Disabilities 1988 (NJCLD)

وقد اعتمد المؤلف المكوبات التي توصل في تعريفه على نسبة شيوخ قدرها ٥٥٪ فأكثر في هذه التعريفات التي تم تحليلها، وفي ضوء ذلك تم التوصل إلى تعريف لصعوبات التعلم ينص على

" يشير مفهوم صعوبات خاصة في التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول الدراسة العادية، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائياً بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية في استخدام اللغة المقروءة و/ أو المسموعة، أو للمجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات تعلم هؤلاء الأطفال أو التلاميذ إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة أو الاضطرابات النفسية الشديدة، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات الديسلكسيا (صعوبات القراءة)، والديسلككوليا (صعوبات الحساب)، والديسغازيا (الحبسة)، ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم الطلاب ذوي مشكلات التعلم، ولا التأخرين دراسياً، ولا بطيئى التعلم، ولا المعاقين عقلياً" (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٠، ٢٠٠٧، ٢٠٠٢).

أما صعوبات القراءة Reading Disabilities فيمكن تعريفها بأنها واحدة من أهم الصعوبات الخاصة في التعلم تتعلق بتحصيل هؤلاء في القراءة، حيث يعد تحصيلهم في هذا الجانب منخفضاً بصورة دالة إحصائية عن التحصيل المتوقع لهم وذلك في ضوء ما يمتلكونه من ذكاء، وعمرهم الزمني، والفرصة المتاحة للدراسة، وعدد السنوات التي أمضوها في المدرسة، وأن هذا الانخفاض في التحصيل لا يرجع لأسباب الإعاقة الحسية أو البدنية، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة. ومثل هؤلاء التلاميذ والأطفال يعانون من صعوبات في مجال أو أكثر من مجالات

القراءة، منها على سبيل المثال. المهام، والقدرة على الترميز، ومجالات أخرى (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٦-٢٠٠٩).

ويتحليل هذا التعريف نجده يتضمن المكونات التالية: (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٢-٢٠١٠):

١- القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة

٢- وجود تفاعل دال إحصائي بين التحصيل العمل والتحصيل المتوقع.

٣- التباعد الداخلي.

٤- استبعاد فئة التلاميذ والأطفال الذين لا يحققون مستوى من التحصيل يتناسب وما يمتلكونه من قدرة عقلية من أن يكونوا من ذوي صعوبات التعلم، كعثة التلاميذ والأطفال الذين يعانون من الإعاقات: الحسية (بصرية أو سمعية)، البدنية، نقص الفرصة للتعلم، الحرمان الأسري، الاقتصادي، الثقافي أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة

ولما كانت عملية الانتقاء والرمز لذوي صعوبات التعلم تستدعي أيضا الوقوف على أكثر الخصائص السلوكية مصاحبة وتواترا لذوي صعوبات التعلم، لذا يجب الوصول إلى هذه الخصائص، وفي صورة مختصرة، ليتم التدرب عليها، وتزويد المتدربين بها؛ ليتمكنوا من الانتقاء السريع والملائم هؤلاء التلاميذ والأطفال في ضوء هذه الخصائص.

وفي هذا الإطار يمكن القول بأن التحليلات الخاصة بأدبيات المجال تشير إلى أن من أهم وأكثر الخصائص ارتباطا بصعوبات القراءة، اضطرابات الانتباه Attention Disorders، ضعف التوجه المكاني Poor Spatial Orientation، ضعف التنسيق الحركي العام Poor General Motor Coordination، عدم القدرة على متابعة التعليمات inability to follow directions، الاضطرابات الإدراكية Perceptual Disorders، اضطرابات الذاكرة Memory Disorders، عدم الاتساق في الأداء الأكاديمي؛ حيث يختلف من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى فترة، كما لا ترجع

صعوباتهم في التعلم إلى القصور في التعليم حيث أنهم يتلقون تعليمًا يتسم بالكفاءة، ولا نقص في الذكاء، ولا نقص الفرصة للتعلم

ومن هنا فإنه في ضوء مثل هذه التحليلات ومفاتها يمكن للقائم على التدريب من إعداد قائمة لتدريب المدرسين عليها كي يتمكنهم من التشخيص الأولي والسريع للتلاميذ أو للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

بالإضافة لما تقدم فإنه يجب التساؤل عما يجب أن يتضمنه البرنامج التدريبي من رؤية المفاهيم التي تشترك وتختلط مع مفهوم صعوبات التعلم، وفي هذا الإطار يشير مهنا (Mehta, 2006) إلى أن صعوبات التعلم تعد ظاهرة معقدة على المفهم؛ فحتى هذا اليوم يوجد الكثير من الخلط في هذا المجال لدى العامة والمتخصصين وبخاصة في التمييز بين التلاميذ أو الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ أو الأطفال المتأخرين دراسياً، والتلاميذ أو الأطفال بطيئي التعلم؛ ولعل ذلك يرجع إلى أن صعوبة التعلم عالياً ما تكون مختلطة باضطرابات سلوكية مشتركة بين هذه الفئات، وهو ما يعرف بشائبة التشخيص Dual diagnosis.

وتشير الخبرة الشخصية للمؤلف أن أكثر المفاهيم احتلاطاً وتشابكاً مع مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم التأخر الدراسي أو مفهوم مشكلات التعلم، ومفهوم ببطء التعلم؛ ومن هنا فإننا نرى أن تتروى عية التدريب كخطوة أولى أو عدد إعداد برامج التدريب من المستوى الأول بالفروق الإجرائية المعيرة بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم المشابهة والتي تساعد في فض الخلط والاشتراك بينها وبين مفهوم صعوبات التعلم.

خامساً: على أي الصعوبات نبدأ في التدريب؟

حتى يكون التدريب مفيداً فإنه من المهم أن يكون مصصاً على أكثر المجالات انتشاراً لدى التلاميذ أو الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأكثرها تأثيراً على كفاءتهم، وهو أحد التساؤلات التي دائماً ما يطرحها المؤلف قبل إعداد أية برنامج تدريبي.

وللإجابة على ذلك فإنه يجب أن يتم البحث في التراث الخاص بمجال

صعوبات التعلم للوقوف على أكثر المجالات التي تزايد فيها صعوبات التعلم؛ وكذلك تحليل واقع المجال من تلاميذ أو أطفال ومعلمين وخبراء حتى يتم تضمين ما يسفر عنه التحليل في البرنامج التدريبي

وفي هذا الإطار يشير ليون وآخرون (Lyon, et al., 2003) إلى أن الإحصاءات تشير بأن نسبة انتشار صعوبات القراءة في مقابل الصعوبات النوعية الأخرى التي يتضمنها تعريف صعوبات التعلم تمثل ٨٠٪ من مجتمع صعوبات التعلم، وأما أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشاراً حيث يشير ديمويت وآخرون (Demonet et al., 2004) إلى أن نسبة انتشار صعوبات القراءة تتراوح ما بين ٥٪ / ١٧.٥٪، داخل المجتمعات المدرسية؛ وهي نسبة تعد نسبة مرتفعة جداً إذا ما قورنت بنسب انتشار الصعوبات النوعية الأخرى داخل مجتمع صعوبات التعلم والتي تتراوح من ٣-٥٪، في حين يشير بيرج وستيجيلمان (Berg & Stegelman, 2003) إلى أن ثلث أطفال الصف الرابع بالمدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية لا يستطيعوا أن يقرأوا، وأن حوالي ٦٨٪ من أطفال هذه المدارس غير متمكنين من المهارات الأساسية في القراءة.

وفي هذا الإطار أيضاً قام المعهد الدول لصحة الطفل والتنمية الشرية The National Institute of Child Health and human Development (NICHD) بجمع وتحليل لأكثر من (٤٢) ألف دراسة من الدراسات التي اهتمت بالقراءة والصعوبات أو الصعف فيها، والتي أجريت في مجالات: التربية، الطب أو في علم النفس، سواء كانت العينة من الكبار أو التلاميذ والأطفال، وذلك من خلال فريق بحثي يتكون من (١٠٠) باحث في تخصصات علم النفس والطب والتربية. وقد اتضح أن ٥٠٪ من مجمل أفراد عينات هذه الدراسات كانوا جيدين في القراءة بينما يجادل Struggling Readers ما ياهز ٥٠٪ من أفراد عينة الدراسات المحللة في القراءة. إلا أن أخطر ما في موضوع صعوبات القراءة بالإضافة لما تقدم وهو أن نسبة انتشارها في تزايد مستمر برغم أن هؤلاء التلاميذ والأطفال يتلقون تعليماً يتسم

بالكفاءة (Schatschneider, & Torgesen, 2004) ولهذه الأسباب فإن برنامج التدريب العمل يجب أن يركز على صعوبات تعلم القراءة.

ولأن القراءة عملية مركبة وتتضمن العديد من المهارات الفرعية فإنه يجب التساؤل:

على أى مهارات القراءة الفرعية يتم التركيز في التدريب ؟.

وللإجابة عن هذا التساؤل يشير التراث النفسى الخاص بهذا المجال إلى أن التلاميذ أو الأطفال ذوى صعوبات التعلم في القراءة غالبا ما يعانون من مشكلات حادة في التهجى، صعوبة قراءة الكلمات بدقة وبطلاقة، كما أنهم يسمون بالضعف في الوصول إلى الرابطة المناسبة بين تجمعات الأحرف وأصواتها؛ أى أنهم يعانون من ضعف القدرة على معالجة أو تجهيز الموصفات أو الخصائص الصوتية للغة Processing the Phonological Features of Language. ولعل ذلك يرجع إلى وجود نواحي ضعف أو قصور أساسية في العديد من مكونات التجهيز البصرى لدى ذوى صعوبات التعلم في القراءة، وهو الأمر الذى جعل بعض العلماء يقولون أن مشكلة ذوى صعوبات التعلم في القراءة تعد مشكلة مع الحرف المطبوع، وذلك لقصور الإدراك البصرى أو لاعتقادهم بصورة كبيرة على التجهيز الصوتي (الفونيمي) - الحرفي (الكتابي) مقارنة بالتلاميذ أو الأطفال العاديين، كما أنهم يظهرون صعوبة في سرعة تحويل الحروف الهجائية إلى مقابلتها الصوتية، ولا يستطيعون استخدام استراتيجيات تشفير هوية مناسبة، زد على ذلك أنه يكثر لديهم صعوبة تكوين حلا وعبارات متماكة وذات معنى، وكذلك فهم النصوص المقروءة. ومن هنا نرى أن نواحي القصور في عمليات القراءة كثيرة ومتنوعة إلا أن أكثرها شيوعا هو القصور في عمليات التوليف الصوتى والتحليل الصوتى، والوصول إلى إنتاج تراكيب لغوية واسعة، وكذلك القصور في فهم النصوص وفكرتها الرئيسة وحلاصتها، وهو ما يجب أن يركز عليه أى برنامج تدريبي باعتبار ما تقدم أولية أولى وليست وحيدة_ السيد عبد الحميد سليمان، ١٩٩٦- ٢٠٠٣- ٢٠٠٨).

ولعل ما يؤكد أهمية تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على كيفية علاج الصعوبات في العمليات الفرعية المذكورة آنفا هو أنك تجد القراء الجيدين الذين يفهمون ما يقرأون قادرين وبكفاءة على تجزئته أو تقطيع الكلام إلى وحدات، كما أنهم مهرة في دمج وتوليف هذه المقاطع، وربط الأحرف ببعضها البعض في وحدات، والوقوف على هيئتها الصوتية، بينما تجد الصعاف في القراءة يعانون من صعوبات في الوقوف على المبدأ الحاكم لتحويل الحروف المحيطة إلى مقاديرها الصوتية ؛ الأمر الذي يتبدى لديهم في الفصور الواضح في الوعي الصوتي Phonological awareness، والذي يتمثل في وجود صعوبات لدى هؤلاء التلاميذ والأطفال في أن يولفوا بين أصوات الكلام أو أصوات الحروف، تحليل وتركيب أصوات الكلمة، وأن مثل هذا الفصور في عملية الترميز ينتج عنه صعوبات القراءة.

ولأهمية هذه العملية في علاج صعوبات القراءة فإنه يشار في التراث النفسي إلى أن علاج الفصور في الوعي الصوتي سرعة ودقة يعد لب أو جوهر العلاج لنوى صعوبات التعلم في القراءة؛ حيث يجب أن يعتمد إلى تدريب التلاميذ والأطفال لكي يصلوا إلى مستوى يتسم بالدقة والسرعة والكفاءة في الوعي الصوتي إلى الحد الذي يجعلهم قادرين على ترميز الكلمات غير المعروفة أو غير الشائعة بكفاءة واقتدار في القراءة.

وتوجد ثلاثة أسباب لأهمية التدريب على تنمية الوعي الصوتي تتمثل في:

- ١- إن تنمية الوعي الصوتي يساعد التلاميذ والأطفال أن يفهموا المبدأ الحاكم للحروف المحيطة.
- ٢- يسهل على التلميذ الوصول إلى الكلمات المحتملة والتي تم حذفها أو بها نقص إذا كانت في نص.
- ٣- تمكن التلميذ من أن يلاحظ الطرق الطامية والتي من خلالها يمكن نظم الأحرف في صوت بعينه داخل الكلمة.

كما أن التدريب إذا أردنا له أن يكون مؤسسا بأسلوب علمي، فإن الأمر يستدعي أن يكون المتدرب الذي سيقوم بالتدريب على وعى بأهم الفيات والاستراتيجيات التي يجب التدريب عليها لتنتقل إلى غيرهم، وتعد ذات فاعلية في التغلب على صعوبات بناء جمل متهاكة وذات معنى. ومن شأنها أن تزيد الوعي لدى التلميذ إذا ما تم تدريبهم عليها وذلك لما لزيادة الوعي بالمعرفة من أهمية في تنشيط مهارات مساعدة الذات وضبطها، وتقديمها وتقويمها أثناء الأداء لكي يتم الاكتساب. السيد عبد الحميد سليمان، (٢٠٠٥).

ولأن السياقات اللغوية الموسعة، من جمل وعبارات فيها و/ أو تكوينات تتطلب من التلاميذ والأطفال تعميلا للكثير من العمليات الخاصة بالقراءة أكثر مما يتطلبه الوعي الصوتي، وأن ذلك يعد من الصعوبات المنتشرة لدى التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم، لذا فإنه يجب أن يتم التساؤل عن أكثر الاستراتيجيات فاعلية في هذا السياق حتى يتم التدريب عليها، وفي هذا نجد استراتيجية تطويل الجملة لبرنيكس، واستراتيجية الوصول إلى الفكرة الرئيسة أو جوهر Gist الصوص الموسعة تعد من الاستراتيجيات التي يسهل التدريب عليها، ويمكن أن تفيد المتدربين لو تم نقلها إلى المعلمين والمشرفين التربويين الذين لم يتلقوا هذا البرنامج التدريبي لاستخدامه في تعليم التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وبذلك تكون فكرة وعنوى البرنامج التدريبي قد بدأ بالكلمات وانتهى بالتركيب اللغوية الموسعة

لكن نرى هل بالفعل يشجع انتشار الصعوبات المتقدم ذكرها في مجال القراءة. وللإجابة على هذا السؤال كان علينا أن نسمح عددا من الدراسات في هذا الجانب لرى هل يتأكد التحليل الطرى مع الواقع العملي. وفي سبيل التحقق مما تقدم قمنا بالنظر في بعض الدراسات، وإليك بعضها ليتأكد ما تقدم أو يضحده:

دراسة هيلاند و أسبجورنسين (Helland&Asbjovnsen, 2003) والتي هدفت إلى بحث الوظائف البصرية التابعة والبصرية المكابية Visual sequential and

Visio-spatial functions لدى عينة من الأطفال ذوى مستوى حاد في صعوبات القراءة قوامها (٣٩) طفلاً مقارنة بعينة مماثلة من العاديين ، متوسط عمرهم الزمني (١٢٧) سنة، تم تقسيم عينة ذوى صعوبات نوعية و القراءة إلى ثلاث مجموعات فرعية في ضوء مهارات فهم اللغة والحساب، وكان الفرق الأساس بين المجموعتين الفرعيتين ذوى صعوبات القراءة أنه لا يوجد لديهم إعاقة في الفهم اللفظي ولكنهم يختلفون في مهارات الحساب إحداهما مرتفعة في مهارات الحساب بينما الأخرى منخفضة أما المجموعة الثالثة من ذوى الصعوبة فكانت تتسم بالإعاقة في فهم اللغة وضعف مهارات الحساب وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود ارتباط بين فهم اللغة والمهارات البصرية المكتوبة لدى ذوى الصعوبات الخاصة في القراءة (الديسلكسين).

وأحرزت فوقة عدد الفتاح (٢٠٠٤) دراسة على عينة قوامها (٥٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع، وذلك بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين اضطرابات الذاكرة العاملة كما تتمثل في : سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التثمين لدى عينة من التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم في القراءة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سعة الذاكرة، وإستراتيجية التسميع وإستراتيجية التنظيم لصالح التلاميذ والأطفال العاديين، وهو ما يشير في النهاية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في كفاءة الذاكرة العاملة لصالح العاديين.

وفي دراسة أجراها روس (Ross, 2004) بهدف بحث طبيعة القصور في مرحلة التسمية- في ضوء فرضية القصور المزدوج- لدى عينة من طلبة الجامعة الذين يعانون من صعوبات في القراءة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالباً يعانون من صعوبات في القراءة وعينة مناظرة من العاديين في القراءة قوامها (٢٨) طالباً. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الطلاب ذوى صعوبات في القراءة يتسمون بالضعف في التجهيز العونولوجي وكذلك سرعة التسمية وهو ما يؤيد فرضيات

الدراسة. كما أجرى صامويلسون، لوندبيرج ويركتر (Samuelsson, et al., 2004) دراسة بهدف معرفة العلاقة بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالشلل الزائد وصعوبة القراءة لدى (١٢٠) من الرجال و (٢٤) من الإناث، تم تصنيفهم على أنهم يعانون من هذا القصور، وقد تم تشخيص صعوبات القراءة كما يندى من التجهيز الفونولوجي والعديد من مهارات القراءة الأخرى وترميز الكلمة. وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين ذوي القصور والعاديين في التجهيز الفونولوجي ولا في صعوبات القراءة ولا في ترميز الكلمة وهو ما يشير إلى أنه لا يوجد ارتباط بين قصور الانتباه وصعوبات القراءة ولكن أظهر المصابون باضطراب قصور الانتباه ضعفاً في المهام القرائية وهو ما يشير إلى أن المهام القرائية ينضم عمليات معرفية وطبيعية من الرتبة الأعلى ترتبط باضطراب قصور الانتباه، وأن وظيفة الضبط الانتباهي ليست فاعلة في التعرف على الكلمة. وقد أجرى كيسي، ماركس ولونج (Kibby, Marks & Long, 2004) دراسة بهدف بحث الفروق بين عينة من الأطفال ذوي صعوبات في القراءة قوامها (٢٠) طفلاً، وعينة من العاديين قوامها (٢٠) طفلاً تتراوح أعمارهم من (٩) إلى (١٣) سنة، وذلك في متغيرات التجهيز الفونولوجي والمسح البصري المكاني Visual-Spatial والتنفيذ الإجرائي المركزي وذلك في ضوء نموذج بادلي (Baddeley's Model). وقد كشفت نتائج الدراسة عن ضعف أداء الأطفال ذوي صعوبات في القراءة مقارنة بالعاديين، بينما لا توجد فروق بين المجموعتين في وظائف المسح البصري المكاني والتنفيذ الإجرائي، ولكن عندما كانت تتطلب مهمة المسح البصري المكاني نظماً للأحرف فقد أظهرت النتائج ضعفاً لدى الأطفال ذوي صعوبات في القراءة مقارنة بالعاديين، وهو ما يشير إلى قصور لدى الأطفال ذوي صعوبات في القراءة في مهارات التجهيز الفونولوجي. أما دراسة كازالس، كولي وسويو (Casali, 2004) فقد هدفت إلى بحث الوعي المورفولوجي (الصرفي) Morphemically Awareness لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات نوعية بائية في القراءة، قوامها (٤٩) طفلاً، وعينة قوامها (٥١) من الأطفال العاديين تتراوح

أعمارهم من (١١) سنة وثلاثة أشهر إلى (١٢) سنة وثمانية أشهر. وقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيا في جميع مهام الوعي المورفولوجي ومهام التجزئ المورفولوجي Segmentation لدى الأطفال ذوي صعوبات نوعية نائية في القراءة مقارنة بأقرانهم من العاديين بينما كان أداء ذوي الصعوبة متناسبا مع عمرهم الزمى في مهام إكمال الجملة.

وفي دراسة أجراها ميسير، دوكرول و مورفي (Messer, Dockroll & Morphy, 2004) على عينة قوامها (٢٠) طفلا يعانون من صعوبات في التعرف على الكلمة تتراوح أعمارهم من (٦) سنوات وستة أشهر إلى (٧) سنوات وأحد عشر شهرا، وعينة ماثلة من العاديين وذلك بهدف بحث سرعة التسمية (أحدى عمليات التهجئة الفونولوجي) فقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيا في سرعة التسمية لدى ذوي الصعوبة مقارنة بالعاديين، بينما كانت قدرات الترميز والتهجئة في المستوى العادي. كما كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيا في الفهم القرآني والفهم اللغوي مقارنة بأدائهم على مقاييس الترميز والتهجئة والوعي بالوزن أو القافية Rhyme awareness. وأجرى بيرش (Birch, 2004) دراسة هدفت إلى بحث المروق بين عينة من طلاب الجامعة ذوي الديسلكسيا تلقى تعويضا في القراءة، وأخرى لا تلقى تعويضا فيها، وعينة ثالثة من الطلاب العاديين في القراءة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن عينة الدراسة ذوي الصعوبات في القراءة أقل من العاديين بصورة دالة إحصائيا في مهارات اللغة، وقد أظهر مجموعة الطلاب التي لا تلقى تعويضا قصورا واضحا في الترميز الأورثو جرافي والفونولوجي والوعي الفونولوجي، وبطء بصورة دالة إحصائيا في سرعة التسمية، وقد أظهر الطلاب الذين يلقون تعويضا أداء متحفظا بصورة دالة إحصائيا في الوعي الفونولوجي الخاص بالكلمات الحقيقية والكلمات غير الحقيقية مقارنة بالعاديين، ولكن كان أدائهم أفضل من عينة الطلاب الذين لم يلقوا تعويضا، ولم يكن أداء الطلاب الذين يلقون تعويضا أقل بصورة دالة إحصائيا من العاديين في دقة الوعي الفونولوجي وسرعة التسمية

أما دراسة بامير، لافيز وكورنيليسين (Pammer, Lavis, & Cornelissen, 2004) فقد هدفت إلى البحث العديد من المتغيرات الهامة وارتباطها بالقراءة حيث هدفت إلى بحث أهمية التشفير المكاني Spatial encoding في القراءة مع التركيز بصورة خاصة على ميكانيزمات التشفير البصري المكاني Visual-spatial encoding وقد شارك في الدراسة الأولى (٣١) طفلاً، حيث تم قياس قدرتهم على حل مهمة التشفير المكاني والتي كان يتم عرضها مركزياً وأيضاً حساسيتهم للترددات مزدوجة الخداع Illusion عبر الشبكة Retina.

وقد توصلت الدراسة إلى أن هذه المتغيرات ترتبط بالقراءة من السياق - علماً بأنه لم يوجد ارتباط بين هذه المتغيرات - ولكن لا يوجد بين هذه المتغيرات ارتباط بقراءة الكلمة منفردة باستثناء الأداء على مهمة التشفير المكاني التي ارتبط الأداء عليها بكلاً النوعين من مهتمى القراءة.

سادساً: جدوى العلاج ونجاعته لصعوبات القراءة:

وعى جدوى العلاج ونجاعته نجد نتائج العديد من الدراسات اهتمت بعلاج القصور في بعض مهارات القراءة لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة تؤكد ذلك، ومن هذه الدراسات:

دراسة أجراها برادلي وبريانت (Bradly & Bryant, 1985) تقوم على بحث اثر التدريب على الوعي الصوتي في التغلب على صعوبات القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى والثانية من المرحلة الابتدائية، وواقع جلسة كل أسبوع، ولدة (٤٠) أسبوعاً وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن تلاميذ المجموعة التجريبية قد حققت كسباً قدره (١٠) أشهر في التقدم في القراءة (قراءة الكلمة بمهارة)، و(١٧) شهراً في مهارة التهجي مقارنة بالمجموعة الضابطة. وفي الدنمارك قام لوندبيرج وفروست وبيترسون (Lundberg, frost & Peterson 1988) بتطبيق برنامج تدريبي على عينة قوامها (٢٣٥) طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة لمدة (٨) أشهر، وذلك بهدف الوقوف على فاعلية البرنامج في علاج صعوبات الوعي الصوتي وقد كشفت

نتائج الدراسة أن التلاميذ والأطفال الذين تلقوا البرنامج التدريبي قد حققوا مستوى مرتعفا في المهارات التشفير الصوتي ومهارات التهجى في الصف الأول والصف الثاني مقارنة بأقرانهم الذين لم يتلقوا البرنامج. دراسة وولف و سيجال (1999) Wolf & Segal هدفت هذه الدراسة في زيادة الدقة والسرعة في التسمية أو مهارات الاسترجاع المعجمي وكذلك إلى زيادة معرفة المفرد لدى عينة من الأطفال الديسلكسين قوامها ١٧ طفلا ذوي صعوبات حادة ، متوسط عمرهم الرمزي (١٣) سنة وعينة أخرى ضابطة من العاديين قوامها (٣١) طفلا ، متوسط عمرهم الرمزي (١٠) سنوات وذلك من خلال استخدام برنامج مصمم لهذا الغرض ، تم تطبيقه على مدى (٨) أسابيع. وقد كشفت نتائج الدراسة عن تحقيق الأطفال ذوي صعوبات حادة وتنوع في القراءة كسبا في دقة استرجاع الكلمة وفي عمق معرفة الكلمة كما حقق البرنامج فروقا ذات دلالة إحصائية في سرعة التسمية سواء كان يحص الكلمات التي تم التدريب عليها أو الكلمات التي لم يتم التدريب عليها

دراسة ثالير وآخرون (Thaler et al, 2004)، هدفت هذه الدراسة إلى زيادة الطلاقة في القراءة لدى عينة من الألمان ضعاف القراءة و قد تمثل هدف التدريب في تأييد القدرة لديهم على التمثيل الأورثوگرافي وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلا يتسمون بقصور الطلاقة في القراءة ، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٨ : ١١) سنة يلقي تدريبا على الكمبيوتر على (٣٢) كنمة لمدة (٢٥) يوما في كل يوم كانت كلمات التدريب المقررة تعرض لمدة ستة مرات وبعد إجراء التقييم البعدي بعد يوم من انتهاء التدريب وكذلك بعد (٢٥) أسبوعا أظهرت نتائج الدراسة زيادة سرعة القراءة بصورة دالة إحصائية ، كذلك تزايد دقة وسرعة التعرف على الكلمة سواء كان ذلك يحص الكلمات التي تم التدريب عليها أو كلمات أخرى لم يتم التدريب عليها.

وفي دراسة أجراها باتش، بلامي، سارانت و بو (Paatsch, Blamey, Sarant & Bow, 2006) وذلك بهدف قياس أثر برنامج تدريبي في علاج القصور في إنتاج الحروف الساكنة، الوصول إلى معاني الكلمات، إنتاج الكلام، معرفة المفردات

Vocabulary Knowledge، القراءة الجهرية، وإدراك الكلام Speech Production لدى عينة قوامها (٢١) من أطفال المدارس الابتدائية يعانون من صعوبات في هذه المهارات وقد توصلت الدراسة إلى فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في هذه المهارات لصالح القياس البعدي.

تحليل وتعقيب. بعد تحليل التراث النظري وواقع الحال و الدراسات السابقة يمكن التوصل إلى ما يأتي:

- نقص الوعي لدى المعلمين والمشرفين التربويين بمجال صعوبات التعلم، والحاجة الملحة للتدريب المستمر للعاملين في هذا المجال سواء كانوا معلمين أو مشرفين تربويين أو حتى طلبة التربية الخاصة الدارسين بالجامعات.

- انخفاض أداء التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم في العديد من المتغيرات الخاصة بالكفاءة في عملية القراءة، والمرتبطة بالقصور في العمليات النمسية الأساسية مثل: التحليل الصوتي، التوليف الصوتي التجهير البصري، التشفير البصري، العصري المكاني، الطلاقة في القراءة، سرعة التسمية، التعرف على الكلمة، الوعي الصوتي، اضطراب الانتباه، ضعف الذاكرة، فهم الجمل والتعبير اللغوية، القدرة على تكوين جملا متسلسلة وفهم الصوت الموسعة، وأن القصور في هذه المتغيرات يمكن علاجها لدى التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وهو ما يؤكد ضرورة تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على الفنيات والاستراتيجيات التي تؤدي إلى علاج القصور في هذه المتغيرات لدى تلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي ليتم نقلها من المدرسين إلى المعلمين الذين لم يتدربوا.

سابعاً: لكن كيف يمكن إعداد البرنامج التدريبي بأسلوب علمي؟

بعد استيفاء كل ما تقدم فإنه يجب قبل التدريب أن نحدد ما يجب أن يتضمنه البرنامج من متغيرات.

وعليه فما دعنا في مجال صعوبات التعلم بعامة وصعوبات القراءة بخاصة، وأنا سنقوم بالتدريب من خلال استخدام برنامج فإن الأمر يتوجب تحديد المراد بكل ذلك على الأقل فيما سيركز عليه ويعتمده البرنامج الذي سيتم تطبيقه على مجموعة من المستهدفين.

وفي هذا الإطار وكمثال تطبيقي هنا فإن الأمر يستدعي النظر بعين الاعتبار والتحديد لما يأتي:

١- تحديد خصائص المتدربين:

قبل البدء في إعداد البرنامج يجب معرفة أوصاف وخصائص عينة التدريب، وأعدادهم، وإعدادهم العلمي، وخبراتهم السابقة، والمهام التي يطلعون بها، ومتوسط عمرهم الرسمى حتى يتم تكييف جلسات البرنامج ومحتواه، وأساليب تقديمه للمتدربين تعظيماً للعائدة من التدريب. وعليه، فإن الأمر يستلزم تبياناً محدداً ودقيقاً للبيئة التي ستلقى التدريب؛ لأن ذلك يؤثر بالطبع في محتوى ما يقدم وطريقة وأسلوب تقديمه وكيفية التدريب.

٢- استطلاع رأى المتدربين:

كما يجب تحديد محكم ودقيق للأدوات التي ستستخدم في استطلاع رأى المتدربين للوقوف على واقعهم من معارف وخبرات، وما يعرفونه وما لا يعرفونه، وما يتقونه وما لا يتقونه، وما يرغبون في التدريب عليه، ومناطق القوة في معارفهم وخبراتهم في المجال الذي سيقع فيه التدريب حتى تتحدد مناطق القوة هذه مدحلاً للتدريب فيما بعد، وما يجب أن يتضمنه البرنامج، وما لا يجب أن يتضمنه

٣- إعداد أداة استطلاع رأى للمتدربين:

ولإعداد مثل هذه الأداة هناك مجموعة من الإجراءات يتمثل جوهرها في:

- مراجعة ما أمكن من التراث الخاص بمجال صعوبات التعلم بعامة، وصعوبات القراءة بخاصة، وكذلك العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت

تشخيص القصور في مهارات القراءة الرئيسة والفرعية وكيفية علاجها، وفي هذا السياق يجب:

- تحديد المهارات التي سيتم التدريب عليها، والمفردات التي تقيس كل مهارة في مقياس أو أداة استطلاع الرأي.

- عرض المقياس في صورته المبدئية على عدد مناسب من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين، وعدد من الخبراء في المجال مرفقا به المهارات التي يتضمنها، والتعريف الإجرائي لكل مهارة لإبداء الرأي حول:

- ماسة العارة من الساحة اللغوية والإجرائية. - قياس المفردات للمهارة التي تنتمي إليها.

وفي ضوء هذا الإجراء يمكنك الاستبقاء على المفردات التي تحور على سبة اتفاق ٨٠ / في أي من نقاط التحكيم المذكورة آنفا. واستبعاد مادون ذلك، وتعديل ما يتوجب تعديله.

- بعد ذلك يتم كتابة المقياس، ثم تطبيقه على عينة أولية مماثلة للعينة التي ستلقى التدريب، أي على عينة ممثلة لمجتمع التدريب.

- تغريغ بيانات أداء العينة في الخطوة السابقة بهدف حساب ثبات المقياس، وثبات مفرداته والاتساق الداخلي باستخدام الأسلوب الإحصائي المناسب لطبيعة معرديات المقياس، وكيفية الأداء عليه، وكيفية تقدير الدرجات على مفرداته، وما يكشف عنه طبيعة وخصائص الإحصاء الوصفي للأداء على المقياس.

- في ضوء الإجراءات السابقة يتم التحديد النهائي للمهارات التي يتضمنها المقياس، و سيتم التدريب عليها، والمفردات التي تقيس كل مهارة في صورتها النهائية.

٤ - إعداد البرنامج التدريبي:

كحال كل البرامج يتطلب إعداد البرنامج التدريبي إعدادا محكما إحصائيا علميا ولاعداد البرنامج فإن الأمر يتطلب مجموعة من الإجراءات يتمثل جوهرها في.

- مراجعة العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بتشخيص القصور في مهارات القراءة الرئيسة والفرعية وكيفية علاجها.

تحديد الهدف الرئيس والأهداف الفرعية وتحت الفرعية وتحت الفرعية للبرنامج

- تحديد المهارات التي سيتم التدريب عليها في ضوء كل هدف وما ينتج منه من أهداف فرعية وتحت فرعية، وتحت فرع، فرع إن وجدت، بحيث تتفق هذه التفريعات مع الأهداف مع الهدف الرئيس للبرنامج
- وضع محتوى التدريب المناسب لكل مهارة.

- تحديد المدة الزمنية للتدريب على كل مهارة، والاستراتيجية التي مستخدم في التدريب، وطريقة السير في التدريب بصورة مفصلة بحيث لا يحدث اختلاف في طريقة السير في التدريب باختلاف المدرب.

- عرض البرنامج على عدد مناسب من أعضاء هيئة التدريس والخبراء لإبداء الرأي حول:

- ماسة الهدف ووضوحه، وكذلك الأهداف الفرعية وتحت الفرعية

- ماسب المحتوى للتدريب على المهارة التي تتفق مع كل هدف.

- طريقة التقييم النهائي للبرنامج، أي محك التقييم أثناء التطبيق، وكذلك تقدير محك التقييم التالي الذي يتوجب إتباعه

- طريقة التقييم النهائي للوقوف على استيعاب المتدرب للتدريب عن المهارة، وكذلك محك التقييم النهائي، وفي ضوء هذا الإجراء يتم:

- تعديل أو حذف كل مكون من مكونات التقييم السابقة إذا حارت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠٪.

- بعد إعداد البرنامج في صورة شبه نهائية يتم تحرير عددا محدودا من أنشطة

البرنامج، على مدى عدد مناسب من الجلسات على عينة إن لم تكن ماضية لعينة التدريب فلتكن قريبة الشبه بها وذلك للوقوف على :

- الطريقة المثلى لجلوس المتدربين.

- الطريقة المناسبة للتعامل مع المواد اللازمة للتدريب

- صعوبات التدريب التي يمكن أن تواجه المدرب أثناء التطبيق على المتدربين.مناسبة المدة الزمنية للتدريب على الأنشطة والجلسات المختارة.

- طريقة إدارة الحوار والمناقشات أثناء التدريب.

وفي ضوء ما تقدم يمكن إجراء بعض التعديلات في زمن بعض الجلسات، والوقوف على كيمية إدارة الحوار والمناقشة أثناء التدريب ليصبح البرنامج في صورته النهائية قد حددت له الأهداف الرئيسة والفرعية ونحت الفرعية ونحت تحت الفرعية إن تطلب الأمر ذلك.

الفصل الثاني

مداخل تعريف

ذوي صعوبات التعلم

أولاً : مداخل تعريف صعوبات التعلم

ثانياً : مفهوم سليمان (٢٠١١) وما يتضمنه من مفاهيم

ثالثاً : مكونات مفهوم سليمان (٢٠١١)

أولاً: مدخل تعريف صعوبات التعلم :

● مقدمة

هناك مشكلة كبيرة تخص كيفية تعريف صعوبات التعلم، ولعل هذا الاضطراب نتج من أن هذا المجال قد تم تناوله بالدراسة من قبل العديد من المتخصصين في فروع مختلفة من العلم مثل: علماء الأعصاب، أخصائيو علاج القراءة، علم نفس الطمونة، أطباء العيون، علماء علم نفس اللغة، أطباء الصحة العامة، علماء النفس عامة، علماء التربية الخاصة، وعلماء صعوبات التعلم

ولتعدد هذا الاهتمام فقد أصبح من المتعسر معه فهم صعوبات التعلم في ضوء بوجه واحد، لذا فإن انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم يجب أن يتم في ضوء أكثر من مدخل أو توجه تقليدياً لسبب الخطأ التي يمكن أن تحدث عند قرر هؤلاء الأطفال وتعرفهم، ومن هنا كان هناك من يتنادى بما يسمى بالمدخل أو النموذج المركب أو المتكامل Composite ، وهو النموذج أو المدخل الذي طرح من قبل مورغن وبوس Vaughn&Bos,1987 وتقوم فكرة هذا النموذج أو التوجه على أنه لا يمكن فهم صعوبات التعلم في ضوء تعريف واحد ، ولا حتى إجراء البحوث في هذا المجال من زاوية واحدة؛ أي أننا يجب أن ننظر إلى صعوبات التعلم لمريد من الفهم في ضوء العديد من التوجهات لتتضمن هذه النظرة التوجهات النفسية ، والاحصائية، والاكلينيكية، والطبية ، والجينية ، والنفس لغوية، وغيرها.

إن موضوع تعريف صعوبات التعلم وفهمه موضوع معقد؛ وذلك لأنه يمكن تعريف صعوبات التعلم من ستمداخل مختلفة أو أكثر، الأمر الذي يجعل هناك اختلافات في تعريف صعوبات التعلم لاختلاف هذه المداخل فيما بينها، تماماً كمن

يظهر إلى وادى من العضاء، هنالك سيتوهر لكل ناظر مجالا للرؤيا سوف يرى من خلالها تفاصيل يميها قد تحفى على غيره، وإن بقيت المادة الأساس هي ذاتها.

ولما كان الأمر كذلك، لذا فإننا سوف معرض فيها هو آت - إن شاء الله - تلك المداخل التي تمثل روايا مختلفة للرؤيا والظر والاعتبار، مبيّن فقط للمكرة المركزية التي يعول عليها كل مدخل، ومظهرين للبيان الرئيس لهذه المكرة، ثم نزيل هذه المداخل معرض لمفهوم سليان (٢٠١١)، ثم نختم.

وعليه فهناكم أهم المداخل الرئيسة في تعريف دوى صعوبات التعلم، وهذه المداخل هي:

١- المداخل الطبي Medical Approach:

ينظر العديد من أصحاب المداخل الطبي إلى صعوبات التعلم نظرة تختلف عن المداخل الأخرى التي سيأتي ذكرها في هذا المجال ، فمثلا نجد علماء الأعصاب يربطون صعوبة التعلم بوجود قصور في مكان محدد بالمح Specific-Area Brain Defect.

ويختلف نوع الصعوبة وأعراضها باختلاف منطقة الإصابة في المح، ومن هنا نجد عالما مثل هيشلوود سنة (١٩١٧) يرد حالة عمى الكلمة Word blindness إلى وجود عيوب في التلافيف الراوية في النصف الأيسر من المح Angular Gyrus of the left hemisphere of the brain ، وادعى آنذاك أن هذه المنطقة هي المسئولة عن الذاكرة البصرية للكلمات، وذهب إلى أن هذا يعسر لماذا بعض الأفراد يعانون من صعوبة في القراءة رغم أنهم يمتلكون قدرة عقلية عامة عادية.

على أية حال، منذ ذلك التاريخ وبحوث معص علماء الطب تصب على البحث عن مركز معين في المح يعد مسئولاً عن السبب في حالة صر القراءة Dyslexia على سبيل المثال يذكر كينسبورن Kinsbourne, 1983 ما يدعيه بالهاذج الثفينة للدسلكسيا Callosal Models of Dyslexia والتي في ضوئها حاول العلماء أن يحثوا دور الجسم الحائى Corpus Callosum - الذى يقوم بالربط بين نصفي المح وفي نقل المعلومات بينهما في صعوبات القراءة.

إننا في هذه الفترة أصبحنا على يقين بأن هناك دور لبعض وظائف أجزاء المخ باعتبارها أساسا لصعوبة ما في التعلم، وأن ذلك يرجع في الغالب الأعم إلى بعض القصورات أو العيوب الخلقية Congenital التي تعوق النمو الطبيعي للمخ.

إن مبحث اهتمام أهل الطب بالأطفال ذوي صعوبات التعلم هو أن هؤلاء الأطفال يبرزون خصائصها تشبه تلك التي يندبها الكبار المصابون بتلف في خلايا المخ، ففى منتصف القرن العشرين لوحظ العديد من الكبار المصابون بصربات في الرأس ممن يبدون ذكاء عاديا وقدرات أكاديمية عادية إلا أنهم لا يستطيعون التحدث بصورة طبيعية، أو يكونوا إحساسات ذات معنى للكلمات، هؤلاء المرضى من الكبار كانوا يدعون بالأكسيا (Alexia) أو غير القادرين على القراءة بالكلية (اللاقراءة)، وهو الذى بين الفحص الطبى لهم أنهم قد تأثر لديهم جرم من عههم بالتلف.

إن الفائدة التي يمكن ملاحظتها من وجهة النظر الطبية في تعريفها لصعوبات التعلم هو أنها قد حددت صعوبة التعلم في مجموعة من العمليات العصبية، وأن هذه الطريقة في التحديد والقصر هذه العمليات قد حدد مجموعة من الأسباب لصعوبات التعلم، إلا أن هذا المدخل في تعريف وتحديد صعوبة التعلم لم يسلم من النقد؛ متعللين بأنه قد لوحظ بأن هناك فروق كبيرة وواضحة بين الكبار ذوي تلف في المخ والذين كانوا يتمكنون من المهارات الأكاديمية ثم افقدوها بعد ذلك وبين الأطفال الذين لم يتعلموا هذه المهارات من الأصل.

كما أن المدخل الطبى في تعريفه صعوبات التعلم يفترض أيضا أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يوجد لديهم خلل وظيفى من الراوية الطبية، إلا أنه في بعض الحالات لم يتم الوقوف على سبب عضوى لديهم بصورة قاطعة، كما أنه في الواقع، نجد أن بعض الأطفال لا يمانون من مشكلات محددة في القراءة والكتابة أو الحساب إلا أنهم يمانون من نواحى ضعف عضوية متعددة (Johnson, 1981).

كما أن أصحاب المدخل الطبى يعتبرون كل صعوبة في مهارة أو عملية بعينها إما يرجع إلى سبب عضوى محدد؛ كأن يتحدثون مثلا عن اضطراب الإدراك، وما

يرتبط بذلك من صعوبات ذاهيين إلى إرجاع هذه الصعوبة وردها إلى تلف في القشرة المخية Visual Cortex، أو إلى عيوب في تكسير الناقل العصبي المسمى الكوليس ستيريز C.S. كما تجددهم يردون صعوبة الكتابة إلى وجود تلف في المسار العصبي المستديء بالقشرة البصرية والمتهى بمنطقة مقدمة الحركة Premotor and Motor Zone ، ومنطقة الحركة وتجددهم يردون بعض أنواع القصور في الذاكرة إلى تلف في فص فرس البحر Hippocampus، أو تجددهم يردون بعض أنواع القصور في اللغة إلى تلف في منطقة بروكا، أو تلف في الجزيرة Insula التي تصل منطقة فيرنك بمنطقة بروكا؛ أى أن أصحاب هذا المدخل لا يعيهم كثيرا ما يهتم به عليه النفس في تناولهم لصعوبة التعلم.

إنهم يردون كل صعوبة لتلف عضوى بعينه داخل الفرد وبخاصة أعصاب الجهاز العصبي المركزى وذلك في ضوء مجموعة الخصائص السلوكية التي يظهرها صاحب الصعوبة في التعلم، هذا برغم أن واقع الفحص الطبى قد لا يجد عطبا محددا في بعض الأحيان، ناهيك عن أن هناك بعض الصعوبات التي بُحث عن سبب عضوى أو تلف يكمن خلفها إلا أنه لم يتم التوصل إلى ذلك، هذا إضافة إلا أن الفحص الطبى المتأنى أفاد بأن هناك بعض الأطفال يعانون من صعوبة بعينها إلا أن واقع الفحص الطبى لم يجد عطبا واحدا في منطقة واحدة لدى كل حالة، وهو ما يشير إلى أن هناك نواحي قصور وضعف إذا تم الاعتماد فقط على هذا المدخل في تعريف ذوى مصوبات التعلم، وعليه فإنه يجب أن تتصافر مداخل أخرى معه مثل المداخل المشتقة من علم النفس والقياسات النفسية لتعرف ذوى صعوبات التعلم وتحديددهم .

٢- مدخل الأمراض المتعددة Multi Symptoms Approach:

يعمد من النافذة القول بأن للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم خصائص تختلف عن خصائص التلاميذ الذين يتمتعون إلى المجالات الأخرى، أو التلاميذ العاديين، وعلى هذا فإن حزم هذه الخصائص الفارقة بين ذوى صعوبات التعلم وغيرهم تمثل الفكرة المركزية لمدخل الأمراض المتعددة .

إن مدخل الأعراض المتعددة هو أحد المدخل أو المناهج الذى يكاد يتفق مع المدخل الطبى فيها يتخذ من فلسفة وأساس، وهو مدخل يعتمد على فكرة تجميع للعديد من الخصائص فى مجال بعينه فى حزمة محددة، ثم حزم أخرى من الخصائص فى المجالات الأخرى Symptom Cluster فى تعريفه لصعوبات التعلم ليعتبرها فى النهاية الخصائص التى لو أظهرها الطفل أو أظهر غالبيتها فإنه يكون من الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

إن هذا المدخل يفترض أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يمتثلون فى التعلم نوعيا وكميا عن الأطفال العاديين ، وهذه إحدى الأفكار الرئيسة التى تمثل اتساقا بين مدخل الأعراض المتعددة والمدخل الطبى، ومن ها فإن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون مجموعة من الأعراض التى لا يظهرها الأطفال العاديون فى التحصيل، وباء على ذلك فقد دعوا فى تعريفهم للأطفال ذوى صعوبات التعلم على أنهم أولئك الأطفال الذين يختلفون عن العاديين فى النمو اللغوى والتجهرى Language development and Processing، وآخرون ذهبوا إلى أن هؤلاء الأطفال لهم من الخصائص ما يميزهم عن أقرانهم العاديين فى الخصائص الإدراكية والحركية وذلك تأسيسا على وجود قصور لدى ذوى صعوبات التعلم فى هذين الجانبين، وذلك للدور الذى تلعبه الخبرات الإدراكية والحركية فى التعلم Perceptual and Motor Activities in learning

ومن ثم ذهب أصحاب هذا المدخل إلى التحويل على حرم من الخصائص السلوكية فى تعرف ذوى صعوبات التعلم كالانعكاسية فى كتابة الحروف، والاستمرار فى النشاط دون توقف، والذين لا يعرفوا يميزهم من يسارهم، ولا يتعرفوا على الشكل العام للكلمة إدراكيا Sight Vocabulary، وسهولة إصابتهم بالإحباط وهكذا، وأن أداة تعرف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم هو الاعتماد على حرم وتجميعات من الخصائص التى تنسم بالقصور فى مجالات معينة يظهر معظمها هؤلاء الأطفال، ومن أهم قوائم هذه الخصائص التى تتضمن الأعراض

والخصائص السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، تلك الخصائص التي تم الوصول إليها اعتماداً على مراجعات وكتابات العديد من العلماء في التخصص. وللوقوف على أهم هذه الخصائص التي يعتد بها في هذا المدخل راجع فصل أدوات انتقاء ذوي صعوبات التعلم في كتابنا تشخيص صعوبات التعلم.

٣- مدخل التباين Discrepancy Approach:

مدخل التباين يعد أحد المدخل الفرعية التي تفسر تحت عباءة المدخل الإحصائي Statistical، وهو المدخل الذي ينظر إلى الطفل ذي الصعوبة في التعلم في ضوء توزيع الدرجات للعبة الأصل التي ينتمي إليها الطفل؛ أي أن الحكم على كون الطفل يعاني من صعوبات تعلم أو لا يعاني هو مقارنته بالمجموعة المعيارية، وبالتالي فإن درجات الطفل تكشف إلى أي مدى يمتلك الطفل من خصائص مقارنة بأقرانه أو بمجموعته المعيارية.

كما أن مدخل المساعد يعد مدخلاً فرعياً من المدخل الإحصائي الذي تقوم فكرته الأساس في تعريف الأطفال ذوي صعوبات التعلم على حساب التباين بين ما يمتلكه الطفل من طاقة عقلية، أي ذكاء، وما يحققه بالفعل من تحصيل أو إنتاج أكاديمي؛ أي حساب التباين بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، وعندما يكون هناك انخفاض دال للتحصيل الفعلي عن التحصيل المتوقع فإن ذلك يعد مؤشراً فاعلاً وهاماً في الحكم على أن الطفل يعاني من صعوبة في التعلم

ولكن يكون هذا المحك الجوهري قابلاً للقياس فقد وضعت العديد من المعادلات الإحصائية لتقييم التباين منها على سبيل المثال ما وضعت الحكومة الفيدرالية أو مكتب التربية الأمريكي من معادلة في هذا الإطار، هذه المعادلة تقوم في حسابها للتباين كما يلي:

$$\text{النصف المكافئ} = \text{العمر الزمني (نسبة الذكاء / ٣٠٠ + ١٧)} - ٢.٥$$

ومن سميات هذا الأسلوب في تحديد صعوبات التعلم، أو المقروض أن يلتحقوا

برامج صعوبات التعلم كى يتلقوا الخدمة العلاجية هو أن هذا الأسلوب قد وفر مؤشرا يكفى لأن يضع المتوقين من الذين يحققوا تحصيلًا يساوى تحصيل صفهم أو الأطفال الذين يحفض تحصيلهم عن تحصيل صفهم الفعل ضمن فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم، كما أن من مميزاته أنه يعتمد على الذكاء و تحديد الإمكانية الأكاديمية للأطفال، لكن فى المقابل يوجد العديد من الانتقادات على استخدام معادلات الساعد قد تم شرح لها فى الكتاب السابق لها

٤- مدخل التأخر فى النمو 'Developmental Lag

يعتمد هذا المدخل فى تحديده لصعوبات التعلم أو تعرف الأطفال أو الأفراد ذوى صعوبات التعلم على فكرة معادها. أن القدرات المختلفة والمتعددة تختلف فى معدلات نموها، وأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم بصورة أساسية أولئك الأطفال الذين يعانون من بطء فى نمو العمليات والمهارات التى تعد متطلبة لأداء الوظائف والمهام الأكاديمية. وهم يذهبون إلى تحديد عدد من المهارات التى يبرز من خلالها التباطؤ فى النمو، وذلك من خلال معايرة الطفل فى . النمو الحركي، الكتابة، اللغة المكتوبة، التهجي، مهارات التعرف على الكلمة، الحساب بمن هم فى عمره الزمنى ومستوى ذكائه .

٥- مدخل الاستبعاد The Exclusion Approach:

هذا المدخل يقوم فى تحديده للأطفال ذوى صعوبات التعلم اعتيادا على فكرة مركزية مفادها أن هذا الطفل مادام منخفض تحصيليا برغم أنه يتمتع بالسلامة الحسية البصرية والسمعية، والبدنية، وأنه لا يعاني من اسخفاص فى الذكاء أى ذكاؤه يقع فى إطار الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، ولا يعاني فى نفس الوقت من أية نواحى قصور أو معصبات بيئية، أو ثقافية، أو اقتصادية، أو تعليمية، أو ثقافية، ولا يعاني من الاضطرابات الانفعالية، فإن هذا الطفل يمد ذو صعوبة خاصة فى التعلم فى المجال الأكاديمي الذى ينخفض فيه تحصيله، وحجتهم فى ذلك ما ورد فى تعريفات الهيئة الاستشارية المتنامية و تعريف الصعوبات الخاصة فى التعلم وآخرها

تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكي الصادر بالقانون ١٠٥ / ١٧ لسنة (١٩٩٧) وتعديلاته التالية.

٦- مدخل التحليل العامل The Factor Analytic Approach :

كل المناهج أو المداخل السابقة - عند مدخل الاستعداد - في تعريف صعوبات التعلم تعتمد بصورة أساسية على الخبرة الإكلينيكية للخبير القائم على التعرف والتحديد للأطفال ذوي صعوبات التعلم، هذا بالإضافة إلى اختلاف المتخصصين والخبراء على الكثير من النقاط التي ذكرت في المداخل السابقة في تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم منها الأعراض والخصائص السلوكية والأسباب، وهي مشكلة نجمت عن وجود العديد من تعريفات صعوبات التعلم والتي تتضمن بدورها على العديد والعديد من خصائص هؤلاء الأطفال، وما يوجد بينها من اتفاق أو تعارض.

وللمحروح من هذه المعضلة للوفرة والتعارض بين المفاهيم ومكوناتها، ولما نجم عن العديد من القياسات والتجريب فقد خرج عليا العلماء بالعديد من الخصائص والمتغيرات الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، وعام بعد عام رادت المسألة تعقيداً، ومن هنا كان لابد منا للبحث عن طريقة تقوم على التحليل المتعدد للمتغيرات multivariate analysis، وذلك بهدف الوصول إلى العوامل الممكنة الخارجة من التحليل للوصول إلى تشخيص صعوبات التعلم.

ثانياً : مفهوم سليمان (٢٠١١) :

بعد تحليل المؤلف لعشرة مفاهيم من مفاهيم صعوبات التعلم^(٥)، والمتواترة في

(٥) اعتمد المؤلف الحال للوصول إلى هذا التعريف والكورسات والمحكات على نتائج بحث له قام من خلاله بتحليل عشرة مفاهيم من مفاهيم صعوبات التعلم ذات الشيع والشهرة العالمية في المجال، وقد كانت هذه التسميات هي كيرك (١٩٦٢)، باتسيان (١٩٦٥)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ المعاقين (١٩٦٨) National Advisory Committee of Handicap Children-1968 (NACHIC)، لمناخ لمكتب التربية الأمريكي، و الصادر على المستوى الفيدرالي بالقانون ٩١ / ٢٣٠ في ٣١ يناير، جامعة سورت ويسنر (١٩٦٩) North Western

أدبيات وتراث صعوبات التعلم فقد تم التوصل إلى التعريف التالي: "يشير مفهوم صعوبات خاصة في التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول الدراسة العادية، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائياً بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية في استخدام اللغة المقروءة و/ أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات تعلم هؤلاء الأطفال أو التلاميذ إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان أو التقصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة أو الاضطرابات النفسية الشديدة، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم

University-1969(NWU)، مبريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (١٩٧١)-A Committee of The Division of Children with Learning Disabilities (CES-DCLD) 1971، التصريف الإحصائي لكتب التربية الأمريكي (١٩٧٦)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ المعاقين (١٩٧٧) National Advisory Committee of Handicap Children 1977، (NACHC)، التابع لكتب التربية الأمريكي، والصادر على المستوى الفيدرالي بالقانون ١٤٢/٩٤ في ٢٩ نوفمبر، والتعريف الصادر بالقانون العام رقم ١٠١/٤٧٦ سنة (١٩٩٠) تحت عنوان تعليم الأفراد ذوي صعوبات التعلم Individual with Learning Disabilities Act (IDEA)، وهو ذاته المفهوم الذي يعد جبره أو مكونا من القانون العام ١٠٥/ ١٧ لسنة (١٩٩٧) المعدل Amendments للتعريف الصادر بالقانون (١٧٦/ ١٠١)، وتعريف ذات الهيئة الصادر في (٣٩ ديسمبر ٢٠٠٤) في تعريف The Individual of Learning Disabilities Act ILDA بالقانون ١٠٨-٤٤٦، وتعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨١) National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD)، مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم (١٩٨٦) The Learning Disabilities Association of America 1986، مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧) Interagency Committee of Learning Disabilities (ICLD)، مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨٨) National Joint Committee for Learning Disabilities، وتعريف ذات الرابطة (١٩٩٠)

حالات الديسلكسيا (صعوبات القراءة)، والديسكلوليا (صعوبات الحساب)، والديسفازيا (الحبة)، ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات ذوى مشكلات التعلم، ولا المتأخرين دراسياً، ولا بطيئى التعلم، ولا للمعاقين عقلياً" (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٢، ٢٠٠٧، ٢٠١٠).

ثالثاً: مكونات مفهوم سليمان (٢٠١١)؛

إننا طبقاً لمفهوم سليمان (٢٠١١) نجد العديد من المفاهيم الأساسية التى يتضمنها التعريف، هذه المفاهيم هى :

١ - مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم؛

هذا المفهوم من المفاهيم عميقة الدلالة فى مجال التدريب على انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم؛ لأنه من الدقة بمكان حيث يشير هذا المفهوم إلى:

أ - ليس كل متخلفى التحصيل ذوى صعوبات تعلم.

ب- ليس بالضرورة أن يكون ذوى صعوبات التعلم متخلفى التحصيل

ج- ذوى صعوبات التعلم قد يواجهون صعوبة فى مادة دون أخرى.

د - قد يعانى الطفل ذو الصعوبة فى التعلم من قصور فى عملية أو مهارة فرعية داخل مادة دراسية بعينها وليس فى كل المهارات المطلوبة لهذه المادة.

هـ- أذا هم متغير من فترة إلى أخرى، فـ الطفل ذو صعوبة التعلم قد يتردد ما بين الانخفاض والارتفاع إذا ما تم تتبع ورصد مستواه فى فترة زمنية معينة، وهو ما يمكن أن نسميه بعدم اتساق الأداء.

و- ليس سبب الصعوبة الواحدة واحداً؛ أى أن صعوبة معينة قد يكون لها أسباب مختلفة لدى الأفراد المختلفين.

ز- ما يصلح لعلاج صعوبة بعينها لدى طفل قد لا يصلح لعلاج نفس الصعوبة لدى طفل آخر.

(٥) لا يعتمد المؤلف مفهوم للكون كمفهوم إحصائى أو ناتج من بوائج التحليل العائلى، ولكن يستخدمه كمفهوم وصفى أو دلالى للتحليل الطرى باعتراف ذلك من لوائح التأليف والتصنيف.

٢- مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول الدراسة العادية:

ترتبط هذه الخاصية بالخاصية المذكورة آنفاً، ويزاد على ما تقدم أن فئة ذوى صعوبات التعلم لا تجمعهم خصائص موحدة؛ أى أن أعراض الصعوبة ونواحي القصور في إطار صعوبة محددة ليس بالضرورة أن يتوحد أصحابها في حزمة واحدة من الخصائص، إنها خاصية التبعثر في هذه الخصائص.

٣- ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط: هذا المفهوم يعنى أن ذوى صعوبات التعلم لا يعانون من أى انحراف في نسبة الذكاء بها يجعلهم يقعون في فئة بطيئى التعلم أو فئة المعاقين عقلياً؛ حيث يحرف ذكاء الأطفال بطيئى التعلم عن مدى الذكاء المتوسط بمقدار انحراف معيارى سالب، أما المعاقون عقلياً فيحرف ذكاؤهم بمقدار انحرافين معياريين ساليين عن مدى الذكاء المتوسط.

وبصورة أكثر إجرائية حتى يفاد منها في التدريب الميدانى هب أن لدينا مقياس ذكاء متوسط الأداء عليه للمجموعات المعيارية التي تم تعيين المقياس عليها (١٠٠) نقطة، والانحراف المعياري (١٥)، ثم أردنا أن نحسب عليه مدى الذكاء المتوسط، فإن معنى هذا على المحى الاعتدالى هو تحركنا انحراف معيارى واحد مرة في الاتجاه الموجب ومرة في الاتجاه السالب، وهو ما يعنى أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون واقعاً بين 100 ± 15 أى أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون محصوراً بين (٨٥ و ١١٥) نقطة بينما سيكون ذكاء الأطفال بطيئى التعلم منحرفاً بها يزيد عن انحراف معيارى واحد في الاتجاه السالب، ويقل عن انحرافين معياريين ساليين؛ أى سيكون ذكاؤهم واقع بين ٨٤ - ٧١ نقطة، أما المعاقين عقلياً فسيكون مدى ذكاؤهم واقع في مدى النقاط ٧٠ فأقل.

وعليه، فإن مقدار هذه النقاط ومدادها سوف يختلف باختلاف متوسط الأداء على مقياس الذكاء، والانحراف المعيارى للأداء عليه، فهب أن متوسط الأداء على مقياس ما من مقاييس الذكاء هو (١٠٠) نقطة، والانحراف المعيارى (١٠) فإن معنى ذلك أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون واقعاً بين 100 ± 10 أى أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون محصوراً بين (٩٠ و ١١٠) نقطة بينما سيكون ذكاء

الأطفال بطيئو التعلم منحرفا بما يزيد عن انحراف معياري واحد في الاتجاه السالب، ويقل عن انحرافين معيارين سالبين؛ أى سيكون ذكاءهم واقع بين ٨٩ - ٨١ نقطة، أما المعاقين عقليا فسيكون مدى ذكاءهم واقع في مدى النقاط ٧٩ فأقل، وهكذا سوف تتغير هذه القيم في الحكم إذا ما تغير المتوسط والانحراف المعياري في كل مرة.

٤ - يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية: مفهوم العمليات النفسية الأساسية يشير إلى العمليات الداخلية التي تكمن خلف أداء المهام الأكاديمية، وهذه العمليات الداخلية تختلف باختلاف المهمة الأكاديمية.

والاضطراب في هذه العمليات الداخلية إما أن يكون في صورة تأخر في نمو هذه العمليات عن مستوى أقران الطفل ذو الصعوبة في الذكاء والعمر الزمني، أو عدم وجود اتساق في مستوى نضجها أو الخلل الوظيفي في أن تعبر عن نفسها كقالبية أو استعداد داخل إلى قدرة تساويها أو تعبر عن مستواها الحقيقي، وكل هذه الصور للاضطراب يستدل عليه من خلال وجود حالة من التباعد الداخل بين هذه العمليات في نموها أو في أدائها الوظيفي، وهو ذاك الذي يعبر عنه في مجال صعوبات التعلم بمحك التباعد الداخل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه العمليات الذاكرة السمعية أو البصرية، والإدراك سواء كان بصريا أو سمعيا أيضا، والانتباه البصري أو السمعي، أو التكامل الحسي كالتكامل الحسي البصري - السمعى Visual-Auditory intersensory integration، ربط الأحرف إلى مقابلاتها الصوتية المناسبة، والمهارات الحركية. الخ.

ومن الأهمية الشوية هنا إلى أن هذه العمليات تختلف باختلاف الصعوبة الأكاديمية، فالعمليات النفسية التي تكمن خلف صعوبة الحساب تختلف عن العمليات التي تكمن خلف صعوبة القراءة، وهذه وتلك تختلف عن العمليات التي تكمن خلف صعوبة الكتابة، وليس كما يشاع بأن العمليات النفسية تحدد في الانتباه والإدراك والذاكرة لأنه لو كانت هذه العمليات تقف حلف أو تسبب أى نوع من الصعوبات المتقدمة لكان من البدهي أن يكون علاجها واحداً، وهو ما لا

يستقيم والمنهج العلمي، ولعل ما يؤيده وجهة نظرنا أننا لو تأملنا صعوبة مثل صعوبة الحساب فإنا سوف نجد على سبيل المثال العديد من العمليات النفسية التي تكمن خلفها مثل النصح العضلي، والتأزر البصري، والإدراك الحركي، والتأزر البصري - الحركي، والاتجاهية، والإدراك البصري، والإدراك الفراغي، والذاكرة البصرية - المكانية، والتسلسل أو التعاقب، والمطابقة، وهكذا، بينما إذا كان الأمر يتعلق بصعوبة القراءة فسوف نرى عمليات نفسية أخرى مثل: الإدراك البصري، التشعير الحرفي، والتشعير العنوي، والتوليف (الصوتي)، والتحليل الصوتي، وتجهيز القرار للمعجمي... إلخ^(١).

٥- آثار الاضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية: آثار الاضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية تظهر من خلال القصور أو التباين في أداء ذوى الصعوبة في العديد من المهارات الأساسية المتضمنة في الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو في المهارات الأساسية والفرعية لهم أو الحساب، وكذلك في المهارات الأساسية والمتطلبات اللازمة للأداء الأكاديمي في المجالات الدراسية الأخرى.

٦- التباين بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع:

.Discrepancy between Actual and Expected Achievement

من المفاهيم الأساسية في تعريف سليان (٢٠١١) مفهوم وجود تباين دل إحصائي بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

إنه أحد المفاهيم التي يمكن الاستدلال عليها بصورة إجرائية وبأساليب متعددة- سيأتي ذكرها فيما بعد- إلا أن الأمر هنا يقتضي التنويه بأن هذا الانخفاض أو التباين في التحصيل يختلف «الساحين في تقدير قيمته كمؤشر على الصعوبة، أي

(١) اكتتبت هنا بذكر عدد قليل من العمليات النفسية التي تكمن خلف صعوبات القراءة وللمزيد راجع مولمانا "سيكولوجية اللغة والطفل" أو صعوبات فهم اللغة ما بينها واستراتيجياتها و صعوبات التعلم الوعية الديسلكسيا رؤية نفسية وهي مشورة بدار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية

يختلفون على قيمة هذا التباعد الدال إحصائياً كي يتوفر محك التباعد، هذا بالإضافة إلى جانب جود أكثر من طريقة لتقدير هذا المحك أو هذا التباعد قد تختلف فيما بينها.

٧- من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي؛

يتعامل دكر هذا المفهوم كسبب محتمل للصعوبة في مفاهيم صعوبات التعلم وفي التراث النفسي الخاص بالمجال، ورغم أن المؤلف متأكد - من خلال مسحه وتحليله للجانبين المتقدمين - من أن التحلل الوظيفي أو التأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي (CNS) Central Nervous system بما يتضمنه من مخ Brain وحبل شوكي Spinal Cord، وما يرتبط بهما من خلايا عصبية Neurons، ونواقل عصبية من الأسباب الرئيسة لصعوبات التعلم، إلا أن المؤلف وصمها في صورة الاحتمال لاستارة البحث في هذه المنطقة والوقوف على الرصد والتحليل المناسبين لذلك.

٨- لا ترجع صعوبات التعلم إلى^(٩)؛

أ- وجود إعاقات حسية.

ب- وجود إعاقة بديهية.

ج- لا ترجع صعوبات التعلم إلى الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم.

د- لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة.

هـ- لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة.

٩- يتضمن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم حالات: الديلوكسيا، والديسكالكوليا، والديسفازيا.

(٩) للوقوف على ماعبة وشرح وتصيل ذلك راجع كتابا تشخيص صعوبات التعلم (٢٠١٠)، دكر الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

في النهاية وبعد التحليل المتقدم، والمفاهيم المستخلصة من تعريف سليمان (٢٠١١)، والوارد ذكرها بعاليه اعتمد سليمان - كما سبق وذكرنا - المكونات التي نوصع في تعريفه على نسة شيوع قدرها ٧٥٥ /أكثر- بعد أخذ رأى عدد من الخبراء-، وفي ضوء ذلك تم التوصل للمكونات التالية باعتبارها محكات لانتقاء ذوى صعوبات التعلم (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٢-٢٠١١).

١- القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة.

٢- وجود مساعد دال إحصائي بين التحصيل الفعل والتوقع

٣- المساعد الداخلي.

٤- الاستعداد: أى استعداد فئة التلاميذ الذين لا يحققون مستوى من التحصيل يتناسب وما يمتلكونه من قدرة عقلية من أن يكونوا من ذوى صعوبات التعلم، كمئة التلاميذ الذين يعانون من الإعاقات. الحسية (بصرية أو سمعية)، أو البدنية، أو نقص الفرصة للتعلم، أو الحرمان الأسري، أو الاقتصادي، أو الثقافي أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

وتأسيسا على ما تقدم فإنه عند التدريب العمل على انتقاء ذوى صعوبات التعلم يجب التأكد من المحكات أو المكونات السابق ذكرها باعتبارها المحكات الأساسية التي تحدد ذوى صعوبات التعلم، وعليه فإن لكل مكون من المكونات السابقة أداة أو مقياسا أو أكثر للتأكد من توافره لمن سيتم انتقاؤهم ليكونوا ضمن عينة صعوبات التعلم، وبصورة أخرى سيكونوا مستوفون لمحكات الحدارة للانضمام إلى برامج صعوبات التعلم، وهذا ما سوف نتناوله في نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١)، حيث سنحدد عمليا الأدوات والإجراءات والنتائج، ثمبدأ لبدء مرحلة التشخيص والتي ينصب هدفها في تحديد سبب القصور المشتق الذي يكمن خلف الصعوبة، وصياغة الفرض التشخيصي بصورة محددة وإجرائية تمهيدا للعلاج، فإلى الفصل التالى لنرى ذلك.

الفصل الثالث

التدريب العملي على التقاء ذوي صعوبات التعلم في ضوء نموذج [سليمان ٢٠١١]

مقدمة

أولاً : نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١)

ثانياً : مكونات نموذج سليمان (٢٠١١)

مقدمة:

توصلنا فيما مضى من هذا الكتاب إلى أن معاهيم صعوبات التعلم تختلف وبعضها البعض فيما تتضمنه من خصائص نصف ذوى صعوبات التعلم وتمثل العمدة الأساس لتعرفهم وانتقائهم.

ومادام الأمر كذلك فما من شك سوف تحتلف محكات انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم من تعريف إلى تعريف، وهذا ما حاولنا أن نؤكد عليه بعد استخلاصه في الفصل الثانى من هذا الكتاب.

ولما كان هذا الإلalf الطيعى لانتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم، لذا فإننا قمنا بالتوصل إلى مفهوم لنا سنة (٢٠٠٢)، أجريت عليه تعديلات حتى خرج تعريفاً جديداً (٢٠١١)، وعرضنا على عجلة لأهم ما يتضمنه تعريف سليمان (٢٠١١) لمعاهيم، ثم توصلنا من خلاله لأهم المكونات التى تمثل خصائص ذوى صعوبات التعلم ويمكن الاعتماد عليها في التدريب على انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم داخل الفصول الدراسية العادية، هذه المحكات للتذكرة هي:

١- الفطرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة IQ average or up average.

٢- وجود تباعد دال إحصائى بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع
Significant discrepancy between actual achievement and expected
achievement(External Discrepancy).

٣- التباعد الداخلي Internal Discrepancy

٤- الاستبعاد Exclusion.

ولما كان التدريب العمل يتطلب اختياراً لنوع محدد من الصعوبة يتم من خلالها شرح وتطبيق للمحكات والخصائص السابق استعراضها، لذا فقد وقع اختيارنا هنا على صعوبة القراءة لنجعلها موطناً للصعوبة ومحلاً للتدريب، وقد أوردنا فيها معنى لماذا اختيارنا للقراءة، وعليه لا داعي هنا لتبرير اختيارنا، لكن قد يستدعي المقام إعادة ذكر ماهية صعوبة القراءة.

وعليه، يمكننا القول:

لما كان العرع تصور الأصل فإن صعوبات القراءة Reading Disabilities يمكن النظر إليها على أنها واحدة من أهم الصعوبات الخاصة في التعلم تتعلق بتحصيل هؤلاء في القراءة، حيث يعد تحصيلهم في هذا الجانب منخفضاً بصورة دالة إحصائية عن التحصيل المتوقع لهم وذلك في ضوء ما يمتلكونه من ذكاء، وعمرهم الزمني، والفرصة المتاحة للدراسة، وعدد السنوات التي أمضوها في المدرسة، وأن هذا الانخفاض في التحصيل لا يرجع لأسباب الإعاقة الحسية أو البدنية، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة. ومثل هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات في مجال أو أكثر من مجالات القراءة، منها على سبيل المثال الفهم، والقدرة على الترميز، ومجالات أخرى.

وفي ضوء ما تقدم يمكننا القول بأن المحكات الأساس لتعرف ذوي صعوبات التعلم واتقائهم حتى يتم تدريب الطلاب عليها، تتمثل في:

١- الذكاء Intelligence: أي يجب أن يكون ذكاء ذوي صعوبات التعلم لا يقل عن الذكاء المتوسط؛ أي أهم لا يعانون من انخفاض نسبة الذكاء.

٢- التباعد الخارجي External Discrepancy: وهو مفهوم يشير إلى الانحراف

أو الفجوة بين التحصيل الفعل والتوقع في ضوء نسبة الذكاء والعمر الزمنى وعدد السنوات التى قضاها التلميذ في المدرسة.

ويتحقق وجود التباعد إذا كان التحصيل المتوقع يزيد عن التحصيل الفعل بصورة دالة إحصائية، علماً بأن هذا التباعد يختلف باختلاف المرحلة العمرية؛ حيث يتزايد بزيادة العمر الزمنى لمن يتم التعرف عليهم، وذلك من حلال استخدام معادلات التباعد أو الأساليب الإحصائية التى يمتد بها في هذا المجال.

٣- التباعد الداخلى Internal Discrepancy وهو مفهوم يشير إلى الانحراف أو الفجوة بين القدرات أو العمليات النسبية الداخلية التى تكمن خلف الأداء الأكاديمي، وهذه العمليات الداخلية تختلف باختلاف نوع ومحتوى الصعوبة الأكاديمية، وليس كما يشاع من أن هذه العمليات الداخلية تتمثل في الانتباه والإدراك والذاكرة، لأنه لو كان هذا القول صحيحاً لكانت أسباب الصعوبات الأكاديمية المختلفة واحدة، أى القصور في الانتباه والإدراك والذاكرة، ولكان علاجها؛ أى علاج هذه الصعوبات الأكاديمية المختلفة يتم ببرنامج واحد لا غير، وهذه واحدة من أوسع الاعتقادات الخاطئة في المجال، وهو ما سوف نتناوله بالتفصيل عند إصدار الجزء الثانى من مجموعة كتب التدريب العملي، وهو الجزء الذى سينصب هدفه على كيفية تشخيص صعوبات القراءة بعد أن يتم التدريب العمل في هذا الكتاب على كيفية انتقائهم وتعرفهم.

وعلى أية حال، يتحقق وجود التباعد الداخلى إذا كان الانحراف بين القدرات أو العمليات الداخلية انحراف دال إحصائياً لدى الطفل، أو عدم الاتساق في نمو هذه القدرات أو العمليات لديه، أو انخفاض مستوى نمو واحدة أو أكثر من هذه القدرات أو العمليات الداخلية عن أقرانه من ذوى العمر الزمنى ونسبة الذكاء، أو القصور في كفاءتها وظيفياً إذا ما قورنت لدى الطفل ذو الصعوبة في التعلم بمن في مستوى ذكاؤه و/ أو عمره الزمنى أيضاً.

وتنود الإحاطة بأن هذا المحك مختلف على تحققه عدد انتقاء ذوي صعوبات التعلم، وتوفر محكات الحدارة للانصياف ضمن برامج ذوي صعوبات التعلم، إلا أننا أوردناه هنا لأنه ناتج تحليلنا لمفاهيم صعوبات التعلم، كما أنه ضمن مكونات مفهوم سليمان (٢٠١١)، كما أن بعض الدراسات الأحسية تأخذ به عدد انتقائها لذوي صعوبات التعلم وتعرفهم

٤- الاستبعاد Exclusion. الاستبعاد من المحكات الأساس التي لا يمكن تجاهلها عدد انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم

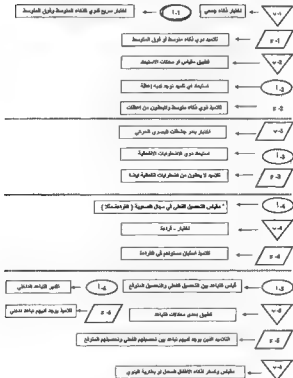
وهذا المحك أو المفهوم في مجال صعوبات التعلم يشير إلى الطفل لا يعثر من ذوي صعوبات التعلم إذا كان التباعد لديه سواء كان حارحياً أو داخلية ناتج عن وجود إعاقات حسية أو مدنية، ولا لظروف الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، أو للمشكلات الأسرية الحادة، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة" (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٠).

أولاً: نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١):^{٥٠}

المحكات السابق ذكرها تتطلب مجموعة من الأدوات والإجراءات التي يوصحها نموذج المؤلف، وهو النموذج المسمى بمودح سليمان (٢٠١١) التشخيصي العلاجي، والذي يتضمن مكونات واختبارات وإجراءات ونواتج يستلهمها هذا الشكل:

(٥٠) يوجد برهان من الباحث العلمية أحدها يتح من التحليلات الإحصائية باستخدام أسلوب تحليل المسار Lateral اعتماداً على نتائج عدد من الاختبارات النفسية التي تدور حول فكرة المودح، وأخرى نتج من التحليل النظري للتراث، ومن رواية أخرى هناك من يرى بأن الباحث تنقسم إلى مودح سببية، ومودح تميلية وصفية، ويتضمن نموذج سليمان (٢٠١١) إلى الباحث التحليلية الوصفية التي شئت من تحليل المحتوى الخاص بمفكر المودح المركزية وكذلك من تحليل التراث النظري المساند

ويلحق بهذا النموذج مفاتيح توضيح اختبارات وإجراءات ونواتج هذا النموذج يوضحها الشكل الآتي.



يوضح الشكل مفاتيح نموذج سريان التشخيصي العلاجي (٢٠١١).

وفيما يلي تبيان وشرح لمكونات لهذا النموذج:

أولاً. مكونات نموذج سليمان (٢٠١١) Solima's:

بالعبر إلى الشكل السابق يمكننا القول بأن نموذج سلمان (٢٠١١) التشخيصي العلاجي يمكن أن يتضمن ثلاثة مكونات رئيسة تتمثل في.

١- الانتقاء والتعرف Identification.

٢- التشخيص Diagnosis.

٣- العلاج Remediation.

كما يتضمن مجموعة من الأدوات والإجراءات التي تقبس هذه المكونات لتكون المخرجات جراء ذلك مجموعة من النواتج حتى يتم التدريب العمل للطلاب في صونها.

وفيما يلي توضيح لمكونات وأدوات وإجراءات ونواتج هذا النموذج:

١- الانتقاء والتعرف Identification.

بالنظر إلى الرسم التخطيطي الذي يمثل المكونات الرئيسة للمموذج نجد أنه يتكون من مجموعة من المكونات الفرعية التي تمتد من (١) إلى (٦) هذه المكونات تجدها تتضمن مجموعة من الأشكال الفرعية المتضمنة داخل هذه المكونات الكبيرة التي تمتد من (١) إلى (٦) حيث تمثل المثلثات الأداة التي يتم تطبيقها على عينة الأطفال داخل فصولهم الدراسية العادية، بينما تمثل الأشكال البيضاوية الصفرة الإجراءات الذي يتم إتباعه، أما المربعات التي توجد أسفل المثلث فتشير العينة المستهدفة بتطبيق الأداء أو اتخاذ الإجراءات التقييمي أو الانتقائي عليها، أما شبه المنحرف فيمثل العينة الناتجة بعد تطبيق الأداة أو الإجراءات، وعليه فهذا المكون يتكون من (٦) مثلثات تمثل (٦) أدوات أو إجراءات، و(٦) أشكال بيضاوية صغيرة تعبر عن أسماء العمليات التي تعبر عن الستة أدوات أو الستة إجراءات

المصاحبة للمثلثات، يصاحبها في نفس الوقت ستة مربعات تمثل العينة المستخلصة أو الناتجة من تطبيق الأداء أو الإجراء عند الانتقاء أو الفرز، وهذه المربعات التي تمثل العينة تبدأ بالمربع الموجود أعلى يمين النموذج، وهي العينة الأولية، بينما المربع الموجود يمين أسفل النموذج يمثل عينة صعوبات التعلم في القراءة المستخلصة من العينة الأولية بعد تمام تطبيق الأدوات والإجراءات الخاصة بالانتقاء والفرز، وهي الأدوات والإجراءات التي سيتم بيانا شرحا وتحليلا

٢- التشخيص Diagnosis:

مكون التشخيص في هذا النموذج يمثلته المستطيلات الأربعة التي تبدأ من أسفل والمثلثة في المستطيل الكبير الموجود أقصى اليمين، هذه المستطيلات تتمثل في:

أ- تحليل مهارات أو عمليات القراءة الفرعية.

ب- تحديد المهارات أو العمليات الفرعية التي بها قصور.

ج- تحديد سبب القصور في كل مهارة أو عملية، ويتمثل هذا المكون في النموذج بالمستطيل المكون من خمسة أجزاء تتمثل في مستطيل مكتوب فيه " حدد سبب القصور في كل مهارة"، وأربعة مربعات تتضمن أهم الأسباب الرئيسة التي يمكن البحث فيها، وهي الأسباب المتمثلة في الأسباب الطئية- العضوية، والأسباب الخاصة بالعمليات النفسية، والأسباب المرتبطة بالمهارات القبلية، وأسباب التجهيز، وحلقة هذا المكون يوصحه الرسم أدناه:

| طبي-عضوى | عمليات نفسية | مهارات قبلية | تجهيز |
|----------------------------|--------------|--------------|-------|
| حدد سبب القصور في كل مهارة | | | |

شكل () يوضح مكون الأسباب في النموذج التشخيصي العلاجي.

د- وضع الفرض التشخيصي، ويتمثل في النموذج في المستطيل الذي يعلو مستطيل الأسباب التي تم الحديث عنه آنفا

٣-العلاج Remediation:

يتمثل مكون العلاج في الشكل الموضح للنموذج في المستطيلات الثلاثة العليا المتصصة في المستطيل الكبير الموجود أقصى يمين الرسم التوضيحي للنموذج، وهذه المستطيلات تتمثل في: أ- تحديد الأسلوب المناسب للعلاج. ب- اختيار محتوى البرنامج وأسلوب العرض. ج- تطبيق البرنامج

وفيا يلي بيان موجز لما يتضمنه النموذج من إجراءات وعمليات ونواتج:

١ - الانتقاء والتعرف Identification:

استلهاما من نموذج التشخيص العلاجي يمكننا القول بأن مرحلة انتقاء وتعرف ذوى صعوبات التعلم تتكون من ست خطوات متتابعة تتضمن ستة إجراءات، وستة عمليات، وستة نتائج يمكن تباينها فيما يلي:

١- تمثل الخطوة (١-ب) الخطوة الأولى في انتقاء وتعرف ذوى صعوبات التعلم داخل الفصل الدراسي العادي، ففي هذه الخطوة يقوم القائم على عملية الانتقاء والفرز أو تعرف ذوى صعوبات التعلم على تطبيق اختبار ذكاء جمعي مناسب للعمر الزمى للتلاميذ الموحدين داخل الفصل الدراسي، وذلك بهدف التعرف السريع بصفة أولية على من يتوقع أن يكونوا من ذوى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، وهو ما تمثله العملية (١-أ) كما يظهر في الشكل اليساوي

واللجوء إلى هذا الإجراء برغم استخدام مقياس ذكاء فردي فيما بعد، كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل، هو تخفيف عبء تطبيق المقياس الأخير على عينة موسعة؛ حيث أنه بتطبيق مقياس ذكاء جمعي سوف يتم استبعاد حالات التلاميذ الذين ينخفض ذكاؤهم عن المتوسط، وبذا يكون هذا الإجراء قد ساهم في تقليل حجم العينة الأولية التي يتم الانتقاء من خلالها، وعلى ذلك سوف يكون الناتج النهائي لهذا الإجراء هو تحديد العينة الأولية التي يتوفر فيها شرط الذكاء المتوسط وفوق المتوسط لكل تلميذ من التلاميذ الذين تم عليهم تطبيق هذا الإجراء، وهو الناتج الذي يمثلته شبه المنحرف (١-ج) وذلك كما يظهر أدناه، ويتضمنه النموذج

٢- بعد ذلك يرى واضع النموذج أن يتم تقديم محك الاستبعاد على بقية محكات الانتقاء والفرز أو تعرف ذوى صعوبات التعلم، لأن تقديم هذا المحك سوف يقلل حجم العينة المثقبة التى سيتم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل عليها، ومن ثم يتم تقليل الجهد والوقت المبذول لتطبيق مقياس فردى يستغرق وقتا كبيرا عند تطبيقه للحكم الهائى على ذوى الذكاء المتوسط، أو فوق المتوسط، أو حتى عند استخدام المقياس الأخير لتقدير التعاود الداخلى باستخدام أى نموذج من نماذج تقدير التعاود الداخلى إذا أراد القائم على الانتقاء والفرز تفعيله و الحكم.

وهذا الإجراء يمثل المثلث (٢-ب)، وتكون العملية المقصودة هنا هو استعداد أى تلميذ من العينة السابقة توجد لديه أى ناحية من نواحي الإعاقة البصرية أو السمعية أو الجسمية، وأيضا استعداد أى تلميذ يعاني حالة من حالات القصور أو الحرمان الثقافى أو الاقتصادى أو نقص الفرصة للتعلم أو المشكلات الأسرية الحادة، ومثل هذا الإجراء يمثل المثلث (٢-ب)، والعينة الناتجة يمثلها شبه المحرف (٢-ج).

واستمرارا فى استيفاء محك الاستبعاد فإنه يتم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة، وعليه فإن القائم على عملية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم سوف يقوم بالإجراء الذى يمثل المثلث (٣-ب)، حيث فى هذا الإجراء سوف يتم اختبار يستهدف تطبيقه تعرف من يعانون من اضطرابا انفعالا شديدا، وعادة ما تلجأ الدراسات الأجنبية إلى مجموعة من الإجراءات فى هذا الإطار منها استجلاء رأى الأطباء النفسيين و/ أو استخدام اختبار بندر جشطالت- البصرى الحركى.

وها سوف تكون العملية التى تعبر عن ذلك هى العملية التى يمثلها الشكل البيضاوي (٣-أ).

إننا عند تطبيق محك الاستبعاد سوف يجد القائم على التطبيق أنه سوف يعتمد على مجموعة كبيرة من المعلومات، ومجموعة كثيرة من الأشخاص و الاحتمالات

للتحقق من توفر أى حالة من حالات الاستعداد، وهما يصح واضح المودح بأن توضح الإجراءات التى تحتاج إلى تطبيق اختبارات فردية للاستعداد، وأن يقدم على ذلك كافة الإجراءات والاختبارات الجمعية، تقليلًا للجهد والوقت المبذول لتحقيق من الاستعداد، فعل سبيل المثال لو أن القائم على عملية الانتقاء والفرز سوف يقوم باستخدام اختبار بندر جشطالت البصري - الحركى لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة، فإنه ينصح تفصيلًا لما تقدم أن يؤخر هذا الإجراء إلى آخر عملية فى عملية الاستعداد؛ وذلك لأنه اختبار يطق فرديًا، وعليه فإنه يحتاج لجهد أكبر من أى إجراء جمعى يتم استخدامه لتحقيق من محك الاستعداد، والذي يمثل أحد المحركات المركبة فى عملية انتقاء أو تعرف ذوى صعوبات التعلم

وهنا نشير إلى أن العملية التى تعبر عن هذا الإجراء يمثلها الشكل البيضاوى (٣-١)، أما العينة الناتجة بعد تمام تطبيق كامل إجراءات وأدوات هذا المحك سوف ينتج العينة التى يمثلها شبه المنحرف (٣-ج)، وهذه العينة سوف يكون من خصائص أفرادها أن أى تلميذ فيها ذكاءه متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانى أى إعاقه أو قصور فى أى جانب من الجوانب التى تم ذكرها آنفاً.

٤ - على القائم بعملية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم أن يحدد المادة الدراسية التى يعانى فيها التلاميذ من صعوبات تعلم، فإذا كنا نود التعرف على التلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى القراءة فإن الأمر يستدعى تطبيق اختبار فى القراءة، وهو ما يمثلها الإجراء (٤-ب) وهنا يوجد احتمالان، إما أن يكون اختبار القراءة الذى سيتم تطبيقه مرجع إلى محك، وإما أن يكون مرجع إلى معيار، وعلى أى من هذين الاختبارين سوف تكون العملية المقصودة هنا هى تحديد مستوى العينة الناتجة من الإجراء السابق فى القراءة؛ وهى العملية التى تظهر فى النموذج من خلال الشكل البيضاوى (٤-١)، وليصبح الناتج النهائى لهذه العملية والذي يمثلها شبه المنحرف (٤-ج) عينة التلاميذ ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانون

من أى قصور أو إعاقة من مواحي القصور أو الإعاقات التى سبق ذكرها، ومستوى كل تلميذ فى القراءة.

٥- فإذا كان اختصار القراءة مرجع لمحك فإن الأمر يستدعى العمل على المتوسط أو الارباعيات وفى هذا الإطار توجد الكثير من الانتقادات، أما إذا كان اختصار القراءة مرجع لمعيار فإن ذلك سوف يسهل على القائم على عملية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم باستخدام أى معادلة من معادلات حساب التناعد^(٥).

وحساب التناعد بين التحصيل الفعل والتحصيل المتوقع بعد الرجوع إلى الشروط العلمية لمقدار التناعد الذى يعتد به طبقا للعمر الرسمى يمكن استخدام معادلة حساب التناعد المناسبة، وهى كثيرة، ولكل معادلة ما يدور حولها من الانتقادات والملاحظات العلمية، وسوف نقوم فى البرنامج التدريسي بالتدريب على إحداها، وهذا الإجراء هو الذى يتمثل فى النموذج بالمثلث (٥-ب)، لتكون العملية المقصودة من وراء هذا الإجراء هو تحديد التلاميذ الذين يعانون من تناعد بين تحصيلهم الفعل وتحصيلهم المتوقع، وهى العملية التى يمثلها الشكل البيضاوي (٥-أ)، لتكون النتيجة والمتثلة فى النموذج شبه المنحرف (٥ ح) هى عينة من التلاميذ تنسم بالخصائص التالية:

أ- ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

ب- لا يعانون من أية إعاقة أو قصور أو اضطراب انفعالي.

ج- يعانون من تناعد بين تحصيلهم الفعل والمتوقع.

٦- بعد ذلك يقوم الباحث بتطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل عن العينة الناجمة من الإجراء السابق وذلك بعد أن تصال حجمها إلى حد كبير، الأمر الذى يوفر عليه الكثير من الوقت والجهد

(٥) ليعرف على هذه المعادلات راجع كتابنا "تشخيص صعوبات التعلم - ٢٠١٠" المنشور بدار الفكر العربي، ٩٤ شارع عباس العقاد، مدينة نصر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

وتطبيق مقياس وكسلر في هذه الحالة يتمثل في النموذج المثلث (٦-ب)، ويهدف الباحث من تطبيقه لتحقيق هدفين أولهما التحقق من أن هؤلاء التلاميذ من ذوى الذكاء المتوسط وفوق المتوسط بالفعل، وهو ما يمثل إحراء ثابيا مؤكدا للإجراء الذى تم في الخطوة الاستهلاية لعملية الانتقاء والذى كان يهدف إلى المسح السريع، أما الهدف الثانى من وراء تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل هو استخدام الأداء على الاختبارات الفرعية في المقياس للتحقق من وجود بحث التباعد الداخلى لدى كل تلميذ من تلاميذ العينة السابقة، وعليه فإن العملية المستهدفة هنا هى التحقق من شرط الشاعد الداخلى، وهى العملية التى تتمثل في النموذج بالشكل البيضاوي (٦-أ)، ومن ثم تكون العينة الناتجة هى عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النهائية والتى يمثلها شبه المنحرف (٦-ج) الموجود أقصى يسار النموذج من أسفل، وهذه العينة تتصف بالخصائص التالية

أ- ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

ب- لا يعانون من أية إعاقة أو قصور أو اضطراب انفعالي

ج- يعدون من تباعد بين تحصيلهم العمل والمتوقع.

د- يوجد لديهم تباعد داخلى.

٢- التشخيص Diagnosis.

بعد أن تم التوصل إلى العينة النهائية لذوى صعوبات التعلم تبدأ مرحلة التشخيص، حيث يتم في هذه العملية تحديد المهارات أو العمليات الفرعية التى يقع فيها القصور في عملية القراءة والأسباب التى تكمن خلف هذا القصور

ونظرا لأن أسباب الصعوبة تعد من الكثرة مكان لذا فإن الأمر قد يستدعى من القائم على عملية التشخيص البحث في مجموعة من الأسباب العصبية أو العصبية لتحديد الأمر الذى يتطلب من القائم على هذه العملية أن يكون موسوعيا وشموليا في علمه وحرته بمجال صعوبات التعلم وأسبابها، فهو هنا مثلا قد يصطر لقراءة

تقارير الأشعة، أو التحاليل الطبية لتحديد سبب الصعوبة، ففى إطار قراءة تقارير الأشعة الطبية كأشعة رسام المخ الكهربائي^{١٠} Electroencephalograph (EEG)، أو أشعة الانعناات البوزيتروى Positron Emission Tomography (PET)، أو أشعة الرنين المغناطيسى الوظيفى، Functional Magnetic Resonance Imagine (FMRI)، ومثل هذه القراءات وتفعيل المستططن من فهمها، أو حتى الخلاصات النهائية لقراءة نتائج مثل هذه الأدوات التشخيصية تتطلب من القائم عل عملية لتشخيص الوقوف عل علاقة الخلل كما تم تصويره بالوسائل التشخيصية السابقة أو إحداها بالصعوبة فى التعلم، كما يجب أن يكون عل علم ودراية طبية مثلا بالمطقة الدماغية المصابة بالعطب أو التلف ودورها فى عملية التعلم والصعوبة التى يمكن أن تقع فى هذه العملية، فهو مثلا يجب أن يعرف المسار العصى للكلام فى دماغ المستمع كى يحدد مثلا سبب صعوبة الإدراك السمعى، أو سبب صعوبة فهم الكلام، كما يجب أيضا عل سبيل المثال أن يعرف المسار العصى للكلمة المقروءة فى دماغ القارىء، وأن يعرف الدور الذى تؤديه كل منطقة فى هذا المسار فى عملية إدراك الكلام المقروء، أو فهمه، حيث من المعروف أن التلف فى منطقة القشرة البصرية ينتج عنه صعوبة فى التعلم غير التلف الذى ينتج عنه إذا ما كان فى التلافيف الراوية Gyrus، والأمر كذلك إذا ما كان التلف يقع فى غير هذا النوع من التلافيف.

كما أن التلف فى منطقة فيرنك يسبب صعوبة تختلف عنه إذا ما وقع التلف فى منطقة مقدمة الحركة Pre motor Zone، أو منطقة بروكا، وهكذا الحال إذا ما كان التلف فى الجسم الجاسى، أو فى فص فرس البحر Hippocampus، أو أو فى منطقة الحركة Motor Zone؛ حيث أن التلف فى كل منطقة من المناطق السابقة وغيرها ينتج عنه صعوبة تختلف عن الأخرى، وهو ما يترتب عليه نوع مختلف من الفروض

(١٠) سوف يتم إعطاء فكرة من هذه الأدوات التشخيصية فى كتاب التدريب العمل عل تشخيص الصعوبة فى القراءة ولا سيما أداة POT، والفكرة العلمية التى تقوم عليها هذه الأداة فى التشخيص، وكيف يمكن قراءة نتائجها إذا واجه الشخص صعوبة تقرير طبي أو فحص مرافق للحالة التى يتم عرضها عليه متضمنا نتائج هذه الأداة- إن شاء الله سبحانه وتعالى.

التشخيصية، ونوع مختلف من العلاج سواء كان هذا العلاج طيباً يتم على يد طبيب متخصص، أو علاج تعليمي ونفسي يتم على يد خبير صعوبات التعلم.

فصلاً عن أن بحث مجموعة الأسباب في هذا الإطار تتضمن معرفة واسعة بطبيعة الواصل العصبي، وأثر الخلل في وظيفتها على عملية التعلم والصحية التي يمكن أن تحدث في الكولين ستييرر Acetylcholine stars إذا لم يتم تكبيره بصورة مناسبة داخل الخلية العصبية Neuron بصورة مناسبة سوف يترتب على ذلك خللاً واضحاً في عملية الإدراك البصري، ومن ثم سوف تكون هناك صعوبة تعلم ذات طبيعة خاصة تختلف عن غيرها إذا ما وقع الخلل العصبي في وظيفة الدوبامين Dopamine كناقل عصبي آخر، وهكذا نجد تنوعاً وتبايناً شديداً عند دراسة مثل هذا المكون الفرعي ضمن المكون الكبير الخاص بالأسباب العضوية- النفسية.

وزيادة على ما تقدم نجد أن الأمر لا يقف عند هذا الحد، ففي هذا المجال يتم بحث ظاهرة الانتباد وطبيعة خلايا المح، وطبيعة البناء التشريحي لهذا الجزء المهم من الجهاز العصبي المركزي (Central Nervous System (CNS).

كما أن القائم على عملية التشخيص قد لا يجد سبباً يتعلق بأى من النواحي العضوية- النفسية، ومن ثم فإن عليه في هذه الحالة أن يبحث عن طبيعة وكفاءة العمليات النفسية لدى الطفل، أو أن يبحث في خصائص نموه من كافة النواحي والمجالات، أو أن يحاول جاهداً بحث طرق الطفل النوعية في معالجته وتجهيزه للمعلومات التي يتم تناولها، وهو الأمر الذي يستدعي من القائم على عملية التشخيص بحث العديد من العمليات الداخلية، كل وكفاءة ونوعية الاستراتيجيات التي يعتمد عليها الطفل في تعلمه.

٣- الفرض التشخيصي Diagnostic Hypothesis:

إذا ليست قصة التشخيص كما أشار النموذج من السهولة والساطة بمكان، بل هي عملية من التنوع والانتساع والشمول والخبرة والدقة والحكمة بمكان ولأن بها سوف يتم صياغة الفرض التشخيصي أو العبارة التشخيصية، وهي عبارة قصيرة وحكمة تشير إلى سبب الصعوبة، وهي العبارة التي سوف يتحدد في ضوءها طبيعة

العلاج وبوعه، وحالما يكون العرض التشخيصي صحيحا سوف يكون العلاج صحيحا إذا توفرت الشروط العلمية لمحتواه وأسلوب عرضه وتقديمه

٤ - العلاج Remediation:

تمثل مرحلة العلاج المرحلة النهائية في هذا النموذج، وهذه المرحلة تعد من المراحل التي تنى على ما يسبقها من مراحل.

ويضمن ما يحدد كمادة هذه المرحلة دقة ما تم التوصل إليه في مرحلتى الانتقاء والتشخيص.

ولا يكر متخصص في العلاج بأن نوع العلاج وطبيعته ومحتواه يتوقف على سبب الصعوبة وهو السبب المستخلص من مرحلة التشخيص.

ولذلك فإن نجاعة هذه المرحلة تتوقف على الكثير من العوامل منها:

أ- سعة مدارك وخبرة القائم على العلاج ومعرفته الواسعة بالمجال الطبي وكيفية العمل خلف الطبيب؛ لأن كل سبب طبي يستدعى نوعا محددا من الإجراءات والعلاجات الطبية والتي هي من اختصاص الطبيب، يليها الدور الذي يقوم به أخصائي صعوبات التعلم؛ حيث يعهد إليه تحديد محتوى ونوع وأسلوب عرض التدريبات العلاجية المعاونة للعلاج الطبي، لأن خبر الصعوبة سوف ينظر مثلا في تقرير الفحص الطبي ثم يحدد نوع الصعوبة في ضوء السبب الطبي المرفق، ومن المعروف بداهة أن محتوى ونوع وأسلوب العلاج يختلف باختلاف منطقة التلف أو الخلل في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ذو الصعوبة في التعلم.

ب- وعى وخبرة القائم على العلاج بأنواع البرامج العلاجية، وكيفية إجراء تكامل بينها، أو استخدام إحداها لأن البرامج العلاجية متنوعة إلى حد كبير، فهناك البرامج التعويضية، والبرامج النفسية، والبرامج العلاجية بما تتضمنه من أنواع وغييات متعددة، وهناك أيضا برامج الماهج البديلة وبرامج الماهج المعدلة.

ج- وعى وخبرة القائم على العلاج بمعرفة كيفية الوقوف على تحسن الطفل أثناء

العلاج، بل ومتى يتوقف عن العلاج بعد تحديد محك الاستمرار أو الانتفال إلى نشاط علاجي آخر.

على أية حال، إن عملية العلاج ليست من البساطة مكان، وهو ما سوف يتم التركيز عليه في مؤلفنا القادم إن شاء الله، وهو المؤلف الذي يخصص العلاج فقط من كافة النواحي، آمليين من الله سبحانه وتعالى أن يوفقنا لبلوغ هذا المرقى وتحقيق هذا المأرب إن كان في العمر بقية ﴿وَلَا تَقُولَنَّ لِشَيْءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَٰلِكَ عَبْدًا﴾ (١٣) ﴿إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ وَادْكُرْ رَبَّكَ إِذَا قُيِّمَتْ وَقُلْ عَسَى أَنْ يَهْدِيَنِي رَبِّي لِأَقْرَبَ مِنْ هَٰذَا رَشَدًا﴾ (الكهف ٢٣-٢٤)

الفصل الرابع

برنامج تدريبي

لتنمية الوعي ببعض مهارات

انتقاء ذوات صعوبات التعلم

أهداف البرنامج

المهدف الرئيسي: يشمل المهدف الرئيس للبرنامج في

●-ريادة وعى التدريبات معص مهارات انتهاء الطالقات ذوات صعوبات تعلم القراءة.

الأهداف الفرعية: يبتق من المهدف الرئيسى الأهداف الفرعية التالية

أ- الوعى بمهارة حساب نسبة الذكاء.

ب- الوعى بمهارة التمييز المارق بين ذوى صعوبات القراءة والفئات المشابهة.

ح- الوعى بمهارة استخدام المؤشرات العنسية فى التعرف على التلاميذ ذوى صعوبات القراءة.

د- الوعى بمهارة التشخيص التكاملى.

إستراتيجية التدريس. التعلم التعاونى مع النمذجة والمناقشة

عدد الأنشطة التدريبية: (٣) أنشطة.

عدد الجلسات : (٨) جلسات.

زمن الجلسة. (٥٠) دقيقة.

التدريبات المشرفات التربويات ومعلمات صعوبات التعلم

النشاط التدريبي (الأول)

الجلسة الأولى

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

المهدف: تنمية الوعي النظري بمهارة تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨)

الوسيلة: نسخ من الاختبار

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات.

طريقة السير في التدريب:

١- تقدم ساحة من الاختبار إلى كل متدربة

٢- توضيح أهمية الالتزام بتعليمات الاختبار، والزمّن المحدد للأداء عليها.

٣- يتم شرح فكرة الاختبار.

٤- توضيح كيفية الرد على تساؤلات المفحوصة.

٥- توضيح أهمية عدم الإيماء بما يساعد أو يعوق وصول المفحوصة إلى الإجابة.

٦- الشرح التفصيل للمتدربات على كيفية تدريب المفحوصة قبل البدء في الإجابة على الاختبار.

التقويم:

١- يتم اختيار عشرة تدريبات عشوائياً ليقوم خمس منهن بالتطبيق على الخمس الأخريات.

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التحريب على التطبيق.

محتوى الجلسة الأولى وطريقة السير فى التدريب

١- جلوس التدريبات وتمييزهن:

• فى البداية يبدأ المدرب بالتأكد من جلوس التدريبات جلسة مريحة، وأن أمام كل متدربة مضلة مناسبة للكتابة.

• يتم توزيع نسخة من اختيار الدكاء المصور إعداد / أحمد ركنى صالح (١٩٧٨) على كل متدربة.

• يقوم المدرب بذكر أن هذا الاختبار يعد أحد الاختبارات الجمعية التى يشيع استخدامها فى تقدير الدكاء فى البحوث العربية، وذلك لأنه اختبار يمكن تطبيقه على أكثر من تلميذة فى وقت واحد، ويبقى من المهم هو ألا تؤدى الكثرة فى التطبيق الجمعى إلى نقل التلميذات للإجابات من بعضهن البعض.

٢- توضيح أهمية الالتزام بتعليمات الاختبار، والزم من المحدد للأداء عليها:

• فى اختبارات الدكاء من الحتمى الالتزام بتعليمات الاختبار، فلا تنبرعى بتقديم أى مساعدة لأى تلميذة من شأن هذه المساعدة أن توحى لها بالإجابة، أو أن تشتتها عن اختبار الإجابة الصحيحة؛ المهم أن يكون دورك حيادياً.

• مدة تطبيق هذا الاختبار عشرة دقائق تحسب من وقت بدء التلميذة فى الاختبار من بين البدائل الخمسة الموجودة من صفحة (٣) حتى صفحة (١١).

٣- يتم شرح فكرة الأداء الاختبار:

• فكرة الأداء على هذا الاختبار هي: اختيار الصورة المختلفة من بين الخمس صور كل صف، بمعنى أن هناك أربعة أشياء معصورة تنتمي إلى فئة والصورة الخامسة تنتمي إلى فئة مختلفة، والمطلوب من التلميذة هو أن تؤثر على الصورة التي تمثل الشيء المختلف بأي علامة توضح أن هذا هو اختيارها.

٤- الشرح التفصيلي للمنتريات على كيفية تدريب التلميذة قبل البدء في الإجابة على الاختبار:

• عند تدريبك للتلميذات عليك أولاً أن تأكدى من أنه لا يوجد تلميذة مريضة أو مجعدة أو ليست لديها رغبة في الأداء على الاختبار، وكل من تنطق عليها مثل ما ذكر يمكنك ألا تعتدى بأدائها على الاختبار

• تأكدى من أن كل التلميذات تجلسن جلسة مريحة، وأن ارتفاع المنصة مناسب لطول التلميذة وجلستها.

• تأكدى من أن كل تلميذة يدها قلم رصاص مرود بممحاة.

• سلمى كل تلميذة كراسة اختبار الذكاء، واطلبى منهن ألا يقمن بالإطلاع على الكراسة من الداخل.

• اطلبى من كل تلميذة أن تدون بياناتها على كل كراسة، وفي حالة عدم معرفة بعض التلميذات القيام بذلك قومى بإكمال البيانات لها أو علميهن ذلك.

• بعد إتمام الخطوة السابقة اطلبى من التلميذات فتح كراسة الاختبار، ثم وضحى لهن كيفية الإجابة كما تعلمتى الآن، ولكن اجعلى المناقشة مفتوحة لكل اختبار، ووضحى لماذا هذا الاختبار كان صحيحاً، وفي حالة الخطأ اشرحى للتلميذة لماذا الاختبار كان خطأ.

• بعد ذلك ابدئى بتدريب التلميذات على الجزء الثانى من تدريبات الاختبار، وهو الجزء الموجود في الصفحة رقم (٢)، ولكن اجعلى التلميذات يقمن

بالأداء على هذا الجزء من التدريبات بصورة منفردة، ثم قولى لمن الإجابة الصحيحة، وفى ذات الوقت قولى لمن لم يكن اختيارها صحيحا أن تحريك باختيارها حتى ناقشها وتحاورى معها حتى تقتنع بأن اختيارها كان خاطئا وأن تقتنع فى ذات الوقت بالاختيار الصحيح.

• بعد الانتهاء من القسمين الخاصين بالتدريب، وتأكدك من أن جميع التلميذات قد فهمن التعليمات، وكيفية الأداء على الاختبار، إطلبى من التلميذات الجلوس مسدات الظهر، وأن يتركن الأقلام أمامهن، ثم قولى لمن أنه سيكون أمامكن عشرة دقائق فقط للأداء على هذا الاختبار ؛ حيث ستجدي (٦٠) مجموعة من الصور وعليك أن تختارى صورة الشيء المختلف، ثم قولى لكل تلميذة :كونى سريعة، ولكن لا تؤثر السرعة على دقة اختيارك، وعندما تجدى أن هناك صعوبة فى اختيار صورة الشيء المختلف فى إحدى المجموعات لا تتوقفى بل، اتركها واذهى إلى المجموعة التى تليها، وكلما كان الاختيار صعبا فى أى مجموعة اتركها وانتقل إلى التى تليها للاختيار من بينها وهكذا دائما، وعندما تصلين إلى المجموعة رقم (٦٠) ؛ أى المجموعة الأخيرة ووجدتى أن هناك فسحة من الوقت ارجعى بسرعة للمجموعات التى تركتها وحاولى اختيار صورة الشيء المخالف ، وعندما تجدى للمرة الثانية أن هناك صعوبة فى الاختيار انتقل إلى المجموعات الأخرى المتروكة من المحاولة الأولى، وهكذا حتى ينتهى الوقت.

٥- توضيح كيفية الرد على تساؤلات التلميذات:

• عند استفسار أى تلميذة أثناء الأداء على الاختبار لا تعطىها أية معلومات من شأنها أن توحى لها بالاختيار الصحيح، أو أن تشتتها عن الاختيار الصحيح، بل يجب أن يكون ردك محايدا وفى نفس الوقت ليس محبطا عليك فقط بأن تقولى لها ركزى، حاولى، دققى أو أى كلمات من هذا القبيل

٦- جمع الاختبار بعد الانتهاء من الأداء عليها:

• لوحظ من خلال التطبيقات السابقة للاختبارات الجمعية و بضمنها هذا الاختبار أنه عندما يعلن الفاحص عن وقف الأداء على الاختبار لانتهاؤ الوقت،

لوحظ- استمرار بعض التلميذات في الإجابة، وهو ما يمثل وقتا إضافيا غير مطلوب، كما لوحظ أن هالك بعض التلميذات يقمن بالنقل من بعضهن البعض، وهو ما يمثل تقديرا بالزيادة غير مطلوبة ؛ ولذلك عليك عد تطبيق الاختبار أن تقومى بما يلى :

● حث التلميذات على عدم الإجابة عد النداء بالانتهاء.

● حث التلميذات على عدم النقل من بعضهن البعض عد النداء بالانتهاء

● لمزيد من تحقيق ما تقدم اصطحبى معك أثناء قياس الذكاء عدد مناسب من المساعدات مهمتهن منع حدوث ما تقدم ومساعدتك فى جمع الاختبارات بعد الانتهاء من الأداء.

النشاط التدريبي الأول

الجلسة الثانية

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

المهدف: تنمية الوعي العلمى بمهارة تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨).

الوصيلة: نسخ من الاختبار.

الإستراتيجية: التعلم التعاونى مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة. قيام كل متدربة بالتطبيق على ثلاث متدريات بعد إعطاء كل متدربة مس افتراضى يقع فى مدى العمر الزمنى الصحيح المناسب للاختبار وهو من (٧) سنوات إلى (١٨) سنة.

طريقة السير فى التدريب:

١- إحضار كل متدربة نسخة الاختبار المسلمة إليها فى الجلسة السابقة.

٢- يتم تقسيم المتدريات فى مجموعات صغيرة متفرقة داخل قاعة التدريب، تتكون كل مجموعة من أربع متدريات.

٣- تقوم كل مجموعة باختيار إحدى المتدريات لتقوم بعمل الماحصة والثلاثة الباقيات يقمن بعمل الممحوصات.

٤- تقوم الماحصة بالإيماء إلى المتدريات الثلاث باختيار عمر زمنى يقع فى

المدى العمرى من سبع سنوات حتى تمام السنة السابعة عشرة، واختيار صف دراسى يتناسب وهذا العمر المختار، ثم تطلب من كل مفحوصة أن تسجل هذه البيانات فى الحقل المناسب على غلاف اختيار الذكاء.

٥- تبدأ التدرية التى تقوم بعمل الفاحصة بتطبيق ما تم فى الجلسة السابقة على المفحوصات الثلاث اللاتى يقعن فى مجموعتها.

٦- يقوم القائم بالتدريب بتدوين أسماء كل مجموعة وبها اسم الفاحصة والمفحوصات وخانة للملاحظات أمام اسم كل واحدة فى المجموعة لتسجيل الأخطاء التى تحدث أثناء التطبيق للمتعاهم شأها بعد انتهاء جلسة القياس

التقويم

يتم إدارة حوار مع المتدربات عن الصعوبات والمشكلات التى ترغب كل واحدة أن تستفسر عنها من المدرب.

بعد هذا الشاط التدرى قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

النشاط التدريبي الأول

الجلسة : الثالثة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

المسئول: تنمية الوعي بمهارة تصحيح اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ الاختبار التي تم الأداء عليها في الجلسة السابقة.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في (٩) مجموعات.

طريقة السير في التدريب:

١ - تنظيم جلوس التدريبات:

• تجلس كل مجموعة من المجموعات السابقة على مائدة مستديرة ومعهم الاختبارات التي تم الأداء عليها.

٢ - شرح فكرة التصحيح والتي تتمثل فيما يلي:

• إعطاء كل اختبار صحيح درجة على الهامش الأبيض للمجموعة التي تم الاختيار من بينها للإجابة إما جهة اليمين أو جهة اليسار مع ضرورة الالتزام بالرصد في جهة واحدة من كل صفحة.

• المجموعة التي لا يوجد عليها أى اختبار من المقصورة يسجل أمامها في الهامش الجانبي تقدير " صفر ".

• المجموعة التي يوجد بها اختيارين من المفحوصة يسجل أمامها في الهامش الجانبى تقدير " صفر".

٣- توضيح أهمية الالتزام بتعليمات التصحيح:

• يوضح القائم بالتدريب للمتدربين بأنه يحدث أحيانا بأن تلاحظ المصححة انخفاض أداء بعض المفحوصات فتأخذها عاطفة تأويل بعض العلامات لصالح المفحوصة فتقوم بإعطاء درجات بالزيادة أو العكس؛ وهذا مما يمنع نتائج تقييمات الدكاء وقياساته، وهو ما يشار إليه بأهمية عدم الانفعال سلباً أو إيجاباً أثناء التصحيح.

• عند الأداء على هذا الاختبار لوحظ أن هناك بعض المفحوصين يؤثرون على الاختبار بعلامة باهتة، أو علامة سوداء مقمورة داخل الشكل الذى تم اختياره؛ وهو مالا يلاحظه الفاحص أثناء التصحيح، لذا يرجى الالتفات إلى ذلك أثناء تطبيقك هذا الاختبار على التلميذات مستقلاً.

٤- توضيح كيفية الجمع النهائى لدرجات المفحوصة:

• يقوم القائم بالتدريب على تعليم المتدربات مجمع درجات كل صفحة ووضعها في دائرة في الهامش العلوى أو السفلى لهذه الصفحة مع ضرورة توحيد هامش تسجيل الدرجات التى تم جمعها.

• يتم الجمع الإضافى لكل درجة في كل صفحة على الدرجة الموجودة في الصفحة التى تليها لصل في النهاية إلى الدرجة الكلية للأداء ويفضل أن تقوم واحدة أخرى من المتدربات بالتأكد من صحة جمع الدرجات لأنه من المعروف أن هناك ما يسمى بالخطأ البشرى لآى عمل علمى ويضمنها عملية الجمع.

٥- توضيح مكان تسجيل درجة أداء المفحوصة.

بعد الانتهاء من عملية الجمع الإضافى لدرجات كل صفحة سجل الدرجة الكلية على غلاف الاختبار في المستطيل المدون عليه كلمة " الدرجة".

التقويم:

- ١- يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليتمن بالتصحيح والجمع والتسجيل
- ٢- وبعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

النشاط التدريبي الأول

الجلسة الرابعة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

الهدف: تنمية الوعي بمهارة استخراج نسبة الذكاء من معايير اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ الاختبار التي تم الأداء عليها من قبل المتدربين في الجلسة السابقة

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدوب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

طريقة السير في التدريب:

١- تحتفظ كل متدربة بنسخة الاختبار التي تم الإجابة عليها والمسجل عليها درجة الأداء، وهي تسمى الدرجة الخام.

٢- يتم شرح فكرة الدرجة الخام.

٣- توضيح كيفية السير رأسياً وأفقياً في جدول المعايير.

٤- توضيح مكان تسجيل نسبة ذكاء المقحوصة.

التقويم

- ١- يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليقيمن بالتصحيح والجمع والتسجيل
- ٢- ويعد هذا النشاط التدريسي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

محتوى الجلسة

ومطريقة السير في التدريب

١ - تنظيم جلوس للتدريبات:

• نجلس التدريبات في المجموعات التي تم تحديدها مسبقا أثناء التطبيق

٢ - كيفية التعامل مع صفحة للمعايير:

• يطلب من كل مجموعة فتح كراسة التعليقات على صفحة المعايير، وهنا يتم الإشارة على التدريبات بالنظر في جدول المعايير، ويعلمون أن محتوى رأس الجدول وهو المتضمن للأعمار الزمنية المحتملة لمن أدى على الاختبار، ثم يشرح ما تتضمنه الصفوف من درجات خام محتملة، وهي تمثل درجات الأداء المحتملة على الاختبار.

• يشار إلى التدريبات بالنظر أيضا إلى الصف الرأس الموجود أقصى اليسار عند وضع الجدول أمام كل متدربة. وهذا الصف يمثل نسب الذكاء.

٣ - التدريب على استخراج نسبة الذكاء:

• يشير القائم بالتدريب على التدريبات باختيار واحدة من كل مجموعة أدت على الاختبار، ثم يقول لها أنظري في رأس الجدول وحددي مكان العمر، انجهي من هذا العمر إلى أسفل حتى تلتقي مع الدرجة التي أحذتها، من نقطة الالتقاء بالدرجة انجهي إلى أقصى اليسار هنالك سوف تلتقين مع نسبة الذكاء المكافئة للدرجة الخام والعمر.

• عدد اتجاهك من الدرجة الخام إلى أقصى اليسار لتلتقى مع نسبة الذكاء قد يكون الالتقاء مع تقديرات نسبة الذكاء الموجود أقصى اليسار بين نسبتين هنالك عليك أن تقسم المسافة بين النسبتين إلى خمسة وحدات ثم انظري إلى النسبة الأقل وأضيفي إليه نقطة أو نقطتين على هذه النسبة.

• اكتبى نسبة الذكاء هذه على الغلاف في المستطيل المدون عليه كلمة "المكافئ"

٤- الآن أصبح على غلاف الاختبار :

• اسم المعجزة، وعمرها الرسمى، ودرجتها الخام، ونسبة ذكاءها

• هذه البيانات سوف نستخدمها في تقدير أشياء مهمة في التشخيص كالتحصيل المتوقع والتساعد بين القدرة والتحصيل في جلسات التدريب القادمة.

النشاط التدريبي الثاني

الجلسة الخامسة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

الهدف: تنمية الوعي ببارزة التمييز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والأطفال بطيئي التعلم والأطفال المتأخرين دراسياً، والأطفال ذوي مشكلات التعلم.

الوسيلة: العرض على السبورة الضوئية Overhead Projector.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في المجموعات التي تم تعديلها سابقاً
طريقة السير في التدريب:

١- تقدم ساحة من محتوى هذا النشاط التدريبي إلى كل متدربة.

٢- يطلب منهن التأهب العقل من للوقوف على الفروق بين فئات الأطفال المطلوب التمييز بينها.

٣- الشرح مع إتاحة الفرصة للمحاور والتساؤل.

التقويم:

١- يتم اختيار عشرة متدربات عشوائياً ليتم توجيه عدد من التساؤلات التالية:

• ما الفرق بين بطيئى التعلم وذوى صعوبات التعلم ومشكلات التعلم من ناحية نسبة الذكاء؟

• ما الفرق بين بطيئى التعلم وذوى صعوبات التعلم ومشكلات التعلم من ناحية أسباب قصور القدرة على التحصيل المناسب؟

٢- ويعد هذا النشاط التدريسي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء بعد انتهاء التدريب على التطبيق.

محتوى الجلسة وطريقة السير في التدريب

- ١- أمراض التعلم كثيرة ومتنوعة.
- ٢- والأطفال الذين يهتمون إلى أمراض التعلم ينخفض تحصيلهم الدراسي ولا يحققون إنجازا أكاديميا يتساوى وزملائهم العاديين في الفصل الدراسي، أو مع ما يمتلكونه من إمكانيات وقدرات.
- ٣- توجد أنواع متعددة من هذه الفئات.
- ٤- من هذه الفئات فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والأطفال بطيئي التعلم، والأطفال ذوي مشكلات التعلم والأطفال المتأخرين دراسيا.
- ٥- هذه الفئات الأربع هي أكثر الفئات تشابها واشتباها على المعلمين والمشرفين التربويين والأخصائيين النفسيين على التمييز بينهم.
- ولكن كيف يمكنك بطريقة سهلة وبسيطة أن تميز بين هذه الفئات الأربع؟
- ٦- إننا إذا طالعنا تعريف سليبان (٢٠١١) في تعريفه لصعوبات خاصة في التعلم، فإنه يمكنك بسهولة التمييز بين فئتي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال المتأخرين دراسيا أو الأطفال ذوي مشكلات التعلم.
- إن هذا المفهوم وتعديلاته والذي ينص على:

" يشير مفهوم صعوبات خاصة في التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول الدراسة العادية، ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائيا بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية في استخدام اللغة المقروءة و/ أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات الديسلكيا (صعوبات القراءة)، والديسكلكوليا (صعوبات الحساب) ، والديسفازيا (الحسة)، ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم الطلاب ذوى مشكلات التعلم، ولا المتأخرين دراسيا، ولا بطيئي التعلم، ولا المعاقين عقليا" (السيد عبد الحميد سليمان، 2010، ٢٠٠٧).

إننا إذا قسمنا هذا النص الذى يتضمن تعريف صعوبات خاصة في التعلم نجده يتكون من جزأين هما : الجزء الأول وهو يتحدث عن الأطفال ذوى الصعوبات الخاصة في التعلم.

الجزء الثاني: يتضمن أسباب الصعوبات الخاصة في التعلم وفي نفس الوقت يتضمن أسباب مشكلات التعلم، وهذا النص هو:
ولا يتضمن هذا المصطلح (أى مصطلح الصعوبات الخاصة في التعلم) حالات الأطفال ذوى مشكلات التعلم التى ترجع إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية (الدنية).

• الأطفال ذوى مشكلات التعلم:

إذن مفهوم مشكلات التعلم يخص حالات الأطفال الذين يتحلقون عن أقرانهم في التحصيل لأسباب تخص الإعاقات البصرية أو السمعية.

• الأطفال المتأخرون دراسيا:

المتأخرون دراسيا هم فئة الأطفال الذين يتسمون بنسبة ذكاء تقع في مدى الذكاء

المتوسط أو فوق المتوسط، وترجع أسباب تأخرهم الدراسي لأية أسباب خارجية كالحرمان الاقتصادي أو البيئي أو التعليمي أو الثقافي أو للمشكلات الاجتماعية أو الأسرية الحادة أو لاعتلال الصحة العامة أو لرداءة أسلوب التدريس أو عدم كفاءة المعلم؛ المهم هو أن أسباب تأخرهم الدراسي تقع خارجهم وكل هذه الأسباب ليست أسباباً لصعوبات التعلم لأن أسباب صعوبات التعلم تقع داخل الفرد وليست خارج الفرد، وهذا يتأكد من السطرين الأخيرين في التعريف السابق للصعوبات الخاصة في التعلم والذي ينص التعريف فيها على: ولا ترجع صعوبات تعلم هؤلاء الأطفال أو التلاميذ إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا ظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة أو الاضطرابات النفسية الشديدة.

إما إذا تأملنا معاً هذا الجزء فسوف نلاحظ الخصائص الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، ستساعدنا على تمييزهم عن الأطفال ذوي مشكلات التعلم:

وهي أن مشكلة التعلم Learning Problem مفهوم مختلف عن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم؛ حيث لا ترجع صعوبة التعلم إلى انخفاض القدرة العقلية، أو الإعاقة الحسية سواء كانت بصرية أو سمعية، كما لا ترجع للإعاقات البدنية، أو ظروف الاضطرابات الانفعالية، أو للعيوب التي تخص نواحي القصور الاقتصادية، أو البيئية أو الثقافية بينما ترجع مشكلات التعلم إلى الإعاقة أو الحرمان الحسي البصري أو السمعي.

• الأطفال بطيئو التعلم

أما الأطفال بطيئو التعلم فإن مشكلتهم ترجع إلى انخفاض نسبة ذكاءهم انخفاضاً قدره انحراف معياري واحد عن الذكاء المتوسط؛ بمعنى لو أن اختصار الذكاء متوسط الأداء عليه هو (١٠٠) نقطة، والانحراف المعياري هو (١٥) نقطة؛ فإن الأطفال بطيئو التعلم سيحصلون على نسبة ذكاء تتراوح من (٨٤) إلى (٧١)

نقطة، بينما الأطفال ذوى صعوبات التعلم سيحصلون على نسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة؛ أى ستكون على الأقل من (٨٥) فأكثر، ويبقى مثلهم ذوى مشكلات التعلم، والأطفال المتأخرين دراسياً.

• التمييز بين الفئات الأربع من ناحية التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي:

الفرق الثانى بين الفئات الأربع: هو من زاوية التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي، وهو ما يسمى بحك التباعد الخارجى. وفى ضوء هذا المحك سنجد فرقة أخرى بين هذه الفئات، وبيان ذلك كما يلي:

الأطفال ذوى صعوبات التعلم: يوجد لديهم تباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

الأطفال ذوى مشكلات التعلم: ليس من الضرورى أن يوجد لديهم تباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

الأطفال بطيئو التعلم: ليس من الضرورى أن يوجد لديهم تباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

الأطفال المتأخرين دراسياً ليس من الضرورى أن يوجد لديهم تباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

• التباعد الداخلى:

الفرق الثالث بين الفئات الأربع هو من زاوية التباعد بين العمليات النفسية المعرفية الداخلية؛ وهو ما يسمى بحك التباعد الداخلى.

وفى ضوء هذا المحك سنجد فرقة أخرى بين هذه الفئات، وبيان ذلك كما يلي:

الأطفال ذوو صعوبات التعلم: يوجد لديهم تباعد داخلى.

الأطفال ذوو مشكلات التعلم: ليس من الضرورى أن يوجد لديهم تباعد داخلى.

الأطفال بطيئو التعلم: ليس من الضروري أن يوجد لديهم تباعد داخل.

الأطفال المتأخرين دراسيا. ليس من الضروري أن يوجد لديهم تباعد داخل.

(هذا المحك يتم شرحه التدريب على كيفية قياسه في البرنامج التالي)

• هل من المحتمل أن ينخفض تحصيل الفئات الأربع عن المتوسط؟

الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ليس من الضروري أن ينخفض تحصيلهم عن المتوسط؛ لأنهم ينقسمون من هذه الراوية إلى فئتين، فئة ينخفض تحصيلها عن المتوسط، وفئة أخرى تحقق تحصيلاً أعلى من المتوسط ولكن لا يتناسب وما يمتلكونه من نسبة ذكاء.

الأطفال ذوو مشكلات التعلم: ينخفض تحصيلهم عن المتوسط

الأطفال بطيئو التعلم: ينخفض تحصيلهم عن المتوسط

الأطفال المتأخرين دراسيا: ينخفض تحصيلهم عن المتوسط.

• تنجذب الأداء الأكاديمي عبر الزمن:

الأطفال ذوي صعوبات التعلم: يسمون بتنذب الأداء عبر الزمن، حيث يختلف أدائهم الأكاديمي في مادة أو مهارة أكاديمية معينة من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى أخرى.

الأطفال ذوو مشكلات التعلم: لا يسمون بتنذب الأداء عبر الزمن، حيث لا يختلف أدائهم الأكاديمي في مادة أو مهارة أكاديمية بعينها من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى أخرى.

الأطفال بطيئو التعلم: لا يسمون بتنذب الأداء عبر الزمن، حيث لا يختلف أدائهم الأكاديمي في مادة أو مهارة أكاديمية بعينها من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى أخرى.

الأطفال المتأخرون دراسيا. لا يسمون بتنذب الأداء عبر الزمن، حيث لا

يختلف أدائهم الأكاديمي في مادة أو مهارة أكاديمية بعينها من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى أخرى.

● هل تقع المشكلة الأكاديمية في كل المواد الدراسية أو كل المهارات المعرفية:

الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يعانون من مشكلات أكاديمية في كل المواد الدراسية أو في كل المهارات المعرفية؛ بل تجدهم متميزون في بعض المواد الدراسية أو مهارات معرفية بعينها في الوقت الذي يعانون من تذبذب في الأداء و/ أو انخفاض تحصيلهم عن المتوقع في مادة دراسية أو مهارة معرفية بعينها.

الأطفال ذوي مشكلات التعلم يعانون من انخفاض عن المتوسط التحصيلي في كل المواد الدراسية الأساسية، ومعظم المهارات المعرفية الأساسية.

الأطفال بطيئي التعلم يعانون من انخفاض عن المتوسط التحصيلي في كل المواد الدراسية الأساسية، ومعظم المهارات المعرفية الأساسية.

الأطفال المتأخرين دراسياً يعانون من انخفاض عن المتوسط التحصيلي في كل المواد الدراسية الأساسية، ومعظم المهارات المعرفية الأساسية.

● نسبة الذكاء:

الأطفال ذوي صعوبات التعلم ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط.

الأطفال ذوي مشكلات التعلم ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط

الأطفال بطيئي التعلم: ينخفض ذكاؤهم عن المتوسط بمقدار انحراف معياري واحد؛ أي أن نسبة ذكاؤهم أقل من العاديين بمقدار انحراف معياري واحد، وأقل من المعاقين عقلياً بانحراف معياري واحد؛ أي أنهم فئة بين فئتين.

الأطفال المتأخرين دراسياً: ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط

وفيما يلي جدول يوضح العروق الأساسية اللازمة للانتقاء العارق:

| وجه المقارنة | دوى الصعوبات | بطيئو التعلم | التأخرين دراسيا | مشكلات التعلم |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------|
| الدكاء | متوسط أو فوق المتوسط | أقل من المتوسط | متوسط أو فوق المتوسط | فوق المتوسط |
| الأسباب | داخلية | خارجية | خارجية | إعاقات حسية |
| التفاعل الاجتماعي | يوجد | لا يوجد | لا يوجد | لا يوجد |
| التفاعل الداخلي | يوجد | لا يوجد | لا يوجد | لا يوجد |
| انخفاض التحصيل عن المتوسط | ليس بالضرورة انخفاض التحصيل | منخفضة التحصيل | منخفضة التحصيل | منخفض |
| مستوى الصعوبة | في مادة دون الأخرى | في كل المواد الأساسية | في كل المواد الأساسية | كل المواد الأساسية |
| الأداء الأكاديمي | متغير من فترة لأخرى | ثابت للدرجة كبيرة | ثابت للدرجة كبيرة | ثابت للدرجة كبيرة |

النشاط التدريبي الثاني

الجلسة السادسة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة

الهدف: تنمية الوعي بكيفية حساب التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

الوميلة: نسخ من اختبارات الذكاء التي تم الأداء عليها في الجلسات السابقة

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات.

طريقة السير في التدريب:

١- تصع كل متدربة أمامها اختبار الذكاء الخاص بها والتي أدت عليه في الجلسات السابقة.

٢- شرح مفهوم التباعد.

٣- تزويد المتدربات بالمعادلة التي سيتم استخدامها في تقدير التباعد.

٤- شرح ما تتضمنه المعادلة من متغيرات.

٥- توضيح البيانات اللازمة للتطبيق في المعادلة.

٦ - كيفية التعويض في المعادلة.

٧- تعليم المتدربات قراءة معنى النتيجة النهائية الخارجة من التعويض في المعادلة

٨- تعليم المتدربات كيفية حساب التباعد بصورة هائية.

التقويم:

١- تجلس المتدربات في المجموعات التي تم تقسيمها من قبل من واقع البيانات التي اختارتها المتدربة لنفسها من عمر زمني ونسبة ذكاء وعمر عقل.

٢- وبعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرحومته إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

محتوى الجلسة

وطريقة السير في التدريب

حساب التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع^(*):

• مفهوم التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع:

١- يقصد بمفهوم التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، أو التباعد بين الصف الفعلي و الصف المتوقع التباين أو الاختلاف بين ماينجزه أو يحققه الطفل ذو الصعوبة في التعلم فعليا وما يجب أن ينجزه أو يحققه في ضوء إمكاناته الشخصية من ذكاء، وعمر زمني، وعدد السنوات التي قضاها في المدرسة. . الخ.

٢- ويعد مكون التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع أحد الخصائص المميزة لذوى صعوبات التعلم، كما أنه أحد المحركات الأساسية التي لا يمكن الاستعانة عنها في الحكم على وجود الصعوبة.

٣- يشترط للأخذ في الاعتبار لمحك التباعد مؤشرا على تحقق شرط أو محك من محكات تواجد الصعوبة لدى الطفل هو ألا يكون الطفل يعاني من:

انخفاض في الذكاء؛ لأن من البدهي ألا يتحقق مثل هؤلاء الأطفال مستوى من التحصيل يتناسب وصعوبتهم الدراسي، وعليه فإن فئة الأطفال بطيئي التعلم لا يطبق عليهم هذا المكون، كما أن هذا المفهوم يستبعد فئة الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية بصرية أو سمعية أو عقلية، أو الذين يعانون من

(*) للوقوف على كيفية التقدير الفعلي والإحصائي راجع البرامج التلوي

الاضطرابات الانفعالية، وكذلك الذين يعانون من نقص الفرصة للتعلم و .. إلخ، وبذا نجد أن الأطفال ذوي مشكلات التعلم أو الأبطال المتأخرين دراسيا ليس صروريا أن ينطبق عليهم هذا الشرط.

٤- المعادلات التي تستخدم في حساب التباعد بين التحصيل الفعل والتحصيل المتوقع كثيرة وتتضمن متغيرات متنوعة ومختلفة عن بعضها البعض، ولكننا لظروف التدريب ستدرجها على معادلة مكتب التربية الأمريكية لسنة (١٩٧٦) نظرا لشبوع استخدامها، ولأن حوالي ١٠٠٪ من الولايات الأمريكية تعمل عليها في حساب التباعد، كما أن ظروف التدريب لا تسمح بأكثر من هذا.

٥- نص المعادلة:

التباعد الشديد = العمر الزمني (نسبة الذكاء / ٣٠٠ + ١٧) - ٢٠٥

وبالطريق إلى هذه المعادلة يتضح أنها تعطي أهمية كبيرة لمتغيرين إثنين من متغيرات الطفل عند حسابها للتباعد؛ هذين المتغيرين هما: العمر الزمني ونسبة الذكاء، أما بقية ما يوجد بالمعادلة فهي ثوابت.

٦- تطبيق المعادلة المثال الأول: هب أنه وصل إلى مركز صعوبات التعلم طفلا يدعى "س"، عمره عشرة سنوات، تم إحالته إلى أخصائي القياس بالمركز، وتم قياس ذكائه باستخدام اختبار الذكاء المصور لإعداد/ أحمد ركي صالح (١٩٧٨) ببلغ ١٢٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائي باستخدام اختبار مرجعي للمقياس في القراءة وجد أنه يقرأ في مستوى الصف الثاني. ويفحص هذا الطفل وجد أنه لا يعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنه يحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإنتاج اقتصادي عادي، وعندما تم فحص ملفه الدراسي وجد أنه لا يتغيب عن المدرسة، ولا يعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة

* فما هو الصف القرائي المتوقع لهذا الطفل؟

* هل يعاني هذا الطفل من تباعد بين صفه المتوقع وصفه الفعلي؟

• الإجابة:

• حساب التباعد لدى الطفل "س" في ضوء معادلة مكتب التربية الأمريكي:
تنص هذه المعادلة على :

الصف القرائي المتوقع = العمر الزمني (نسبة الذكاء / $100 + 300$) - 2.5 .

الصف القرائي المتوقع للطفل "س" = $100 / (100 + 300) - 2.5$.

الصف القرائي المتوقع للطفل "س" = 3.2 أى في مستوى من دخل الصف الرابع.

التباعد = $3.2 - 2 = 1.2$ سنة دراسية أو صف دراسي.

• النتيجة.

بما أن التباعد بين الصف القرائي المتوقع والصف القرائي الفعلي هو (1.2)؛ أى أكبر من سنة دراسية أو صف دراسي لصالح الصف القرائي المتوقع أو التحصيل المتوقع؛ لذا يتحقق شرط التباعد؛ أى أن الطفل يعاني من تباعد بين تحصيله الفعلي وتحصيله المتوقع في القراءة (ملحوظة: نستعبر هنا أن سنة أو أكثر تدل على وجود ابتعاد لدى الطفل برغم أن هناك من يرى بأن سنة واحدة كتباعد في الصفين الخامس والسادس لا تكفي، بل الذي يعتد به هو سنة ونصف، وأن سنة تباعد يعتد بها في المراحل العمرية الصغيرة كالصفوف من الأول حتى الرابع - اقتضى التنويه).

• المثال الثاني: هب أنه وصل إلى مركز صعوبات التعلم طفل يدعى "س"، عمره عشرة سنوات، تم إحالته إلى أخصائي القياس بالمركز، وتم قياس ذكاءه باستخدام اختبار الذكاء المصور لإعداد / أحمد زكي صالح (1978) فبلغ 90 نقطة، ولما قيس مستواه القرائي باستخدام اختبار مرجعي المقياس في القراءة وجد أنه يقرأ في مستوى الصف الثاني. وبفحص هذا الطفل وجد أنه لا يعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنه يجلس ضمن أسرة مستقرة اجتماعياً وذات مستوى وإنتاج اقتصادي عادي، وعندما تم فحص ملفه الدراسي وجد أنه لا يتعيب من المدرسة، ولا يعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

س : ما هو الصف القرائي المتوقع لهذا الطفل ؟.

س : هل يعانى هذا الطفل من تباعد بين صفه المتوقع وصفه الفعلي ؟.
الإجابة:

الصف القرائي المتوقع = العمر الزمني (نسبة الذكاء / ١٧ + ٣٠٠ / ١٠٠) - ٢,٥ =

الصف القرائي المتوقع للطفل "س" = $١٠ = (٩٠ / ١٧ + ٣٠٠ / ١٠٠) - ٢,٥$.

الصف القرائي المتوقع للطفل "س" = ٢٠٢ سنة.

التباعد = التحصيل القرائي المتوقع - التحصيل القرائي الفعلي.

التباعد = ٢٠٢ - ٢ = ٢٠٠ سنة.

النتيجة: بما أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي أقل من سنة دراسية؛ لذا فإن هذا الطفل لا يتوفر لديه عكس التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي في القراءة.

• المثال الثالث. هب أنه يوجد في أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعى "س"، عمرها إحدى عشرة سنة، تم إحالتها إلى إحصائية القياس بالمدرسة، وتم قياس ذكاءها باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداده / أحمد زكي صالح (١٩٧٨) فبلغ (١٠٠) نقطة، ولما قيس مستواها القرائي باستخدام اختبار تحصيل في القراءة فحصلت على درجة تعادل تحصيل فعل لتلميذة في الصف الثاني وبفحص هذا التلميذة وجد أنها لا تعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا ودات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تتفب عن المدرسة، ولا تعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

س : ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة ؟.

س : هل تعاني هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع وصفها القرائي الفعلي ؟.

الحل:

الصف القرائي المتوقع = العمر الرسمي (سنة الذكاء / $300 + 0.17$) - 2.5 .

الصف القرائي المتوقع للتلميذة "س" = $11 - (300 + 0.17) / 90$ - 2.5 .

الصف القرائي المتوقع للطفل "س" = 2.7 .

التباعد = التحصيل القرائي المتوقع - التحصيل القرائي الفعلي.

التباعد = $2.7 - 2 = 0.7$ سنة دراسية أو صف دراسي.

النتيجة: بما أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي أقل من سنة دراسية؛ لذا فإن هذه التلميذة لا تتوفر لديها محك التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي في القراءة.

●● المثال الرابع: إذا كان نسبة ذكاء الحالة السابقة (١٠٠) نقطة.

س: ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟

س: هل تعاني هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع و صفها القرائي الفعلي؟

الإجابة:

الصف القرائي المتوقع = $11 - (300 + 0.17) / 100$ - 2.5

الصف القرائي المتوقع = $11 - (300 + 0.17) / 90$ - 2.5

الصف القرائي المتوقع = $11 - 0.5 \times 11$ - 2.5

الصف القرائي المتوقع = $2.5 - 0.5 = 2$ صف دراسي أو سنة دراسية (أي أنم الصف الثالث)

التباعد = $2 - 3 = 1$ صف دراسي أو سنة دراسية.

النتيجة: بما أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي سنة دراسية؛ لذا فإن هذه التلميذة تتوفر لديها محك التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي في القراءة.

***المثال الخامس: إذا كان نسبة ذكاء الحالة السابقة (١٢٠) نقطة

س: ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟

س: هل تعاني هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع وصفها القرائي الفعلي؟

الإجابة:

$$\text{الصف القرائي المتوقع} = ١١ (١٢٠ / ٣٠٠ + ٠,١٧) - ٢,٥$$

$$\text{الصف القرائي المتوقع} = ١١ (٠,١٧ + ٠,٤) - ٢,٥$$

$$\text{الصف القرائي المتوقع} = ١١ \times ٠,٥٧ - ٢,٥$$

الصف القرائي المتوقع = ٦,٣ - ٢,٥ = ٣,٨ صف دراسي أو سنة دراسية (أي أوشت على الانتهاء من الصف الرابع)

التباعد = ٣,٨ - ٢ = ١,٨ صف دراسي أو سنة دراسية.

النتيجة: بما أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي أكبر من سنة دراسية؛ لذا فإن هذه التلميذة تتوفر لديها محك التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي في القراءة.

***المثال السادس: إذا كان نسبة ذكاء الحالة السابقة (١٢٦) نقطة، وعمرها الزمني (١٠) سنوات.

س: ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟

س: هل تعاني هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع وصفها القرائي الفعلي؟

الإجابة:

$$\text{الصف القرائي المتوقع} = ١٠ (١٢٦ / ٣٠٠ + ٠,١٧) - ٢,٥$$

الصف القرائي المتوقع = $10(0.17 + 0.42) - 2.5$

الصف القرائي المتوقع = $10 \times 0.59 - 2.5 = 3.4$ صف دراسي أو سنة دراسية (أى أو شئك على الانتهاء من نصف الصف الرابع).

الصف القرائي المتوقع = $3.4 - 2.5 = 1.4$ صف دراسي أو سنة دراسية

التباعد = $3.8 - 2 = 1.8$ صف دراسي أو سنة دراسية.

النتيجة: بما أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي أكبر من سنة دراسية؛ لذا فإن هذه التلميذة يتوفر لديها محك التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي في القراءة.

٧- التدريب على أداء مجموعات التدريب على حالاهم الافتراضية:

يتم التطبيق على التدريبات من خلال آدائهن على اختبار الذكاء معد إعطاء كل متدربة عمر زمني افتراضي، وكذلك صف دراسي افتراضي. ويعتبر التدريب في هذا الجانب قد حقق المرجو منه إذا حصل (١٠٠٪) من المتدربات على سبة تمكن من الحل الصحيح على (١٠٠٪).

مثال: هب أنه يوجد في أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعى "س"، عمرها تسع سنوات، تم إحالتها إلى أخصائي القياس بالمدرسة، وتم قياس ذكاءها باستخدام اختبار الذكاء المصور [عداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨)] فبلغ ١٣٦ نقطة، ولما قيس مستواه القرائي باستخدام اختبار تحصيل في القراءة فحصلت على درجة تعادل تحصيل فعلي لتلميذة في الصف الثاني. ويفحص هذا التلميذة وجد أنها لا تعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتقان اقتصادي عادي، وعندما تم فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعاني من أمراض مرمية ولا اعتلال في الصحة العامة

س : ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟.

س: هل تعاني هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع و صفها القرائي
الفعلي؟.

الحل:

الصف القرائي المتوقع = العمر الزمني (نسبة الذكاء / $100 \div 300 + 10$) - 20 .

الصف القرائي المتوقع للتلميذة "س" = $9 \div (136 \div 100 + 300) - 20$.

الصف القرائي المتوقع للتلميذة "س" = 301 سنة.

التباعد = التحصيل القرائي المتوقع - التحصيل القرائي الفعلي.

التباعد = $301 - 2 = 101$ سنة.

النتيجة: بما أن التباعد بين التحصيل الفعلي يزيد عن سنة دراسية لذا فإن هذه
التلميذة تتوفر لديها محك التباعد بين القدرة والأداء ومن ثم فإنها من ذوى
صعوبات التعلم فى القراءة. وذلك لوجود هذا التباعد مع توفر ما يلي:

● أن نسبة ذكائها تقع فى مدى نسب الذكاء المتوسطة.

● أن هذا التلميذة لا تعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة
بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتفاق اقتصادى
عادى، وعندما تم فحص ملفها الدراسى وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا
تعاين من أمراض مزمنة ولا اعتلال فى الصحة العامة.

●● المثال الخامس هب أنه يوجد فى أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعى
"س"، عمرها عشرة سنوات، تم إحالتها إلى أخصائى القياس بالمدرسة، وتم قياس
ذكائها باستخدام اختبار الذكاء المصور (إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨) فبلغ
١٣٦ نقطة، ولما قيس مستواه القرائى باستخدام اختبار تحصيلى فى القراءة فحصلت
على درجة تعادل تحصيل فعلى لتلميذة فى الصف الثانى. ويفحص هذه التلميذة
وجد أنها لا تعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا
ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتفاق اقتصادى عادى، وعندما تم

فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تنفي من المدرسة، ولا تعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

س ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟.

س: هل تعاني هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع و صفها القرائي المعلي؟.

الحل:

الصف القرائي المتوقع = العمر الزمني (نسبة الذكاء / $300 + 0.17$) - 2.0 .

الصف القرائي المتوقع للتلميذة "س" = $10 (136 / 300 + 0.17)$ - 2.0

الصف القرائي المتوقع للتلميذة "س" = 3.7 سنة.

التساعد = التحصيل القرائي المتوقع - التحصيل القرائي المعلي

التباعد = $3.7 - 2.7 = 1.0$ سنة.

النتيجة.

بما أن التباعد بين التحصيل الفعلي يزيد عن سنة دراسية، لذا فإن هذه التلميذة تتوفر لديها محك التباعد بين القدرة والأداء ومن ثم فإنها من ذوي صعوبات التعلم في القراءة. وذلك لوجود هذا التباعد مع توفر ما يلي:

• أن نسبة ذكاءها تقع في مدى نسب الذكاء المتوسطة.

• أن هذا التلميذة لا تعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتفاق اقتصادي عادي، وعندما تم فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تنفي من المدرسة، ولا تعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

التقويم:

أن تصل المتدربات إلى تقدير الصف القرائي المتوقع وحساب التساعد بين التحصيل القرائي المعلي الذي يقول لها المدرب اقترابا كأن تفرص كل متدربة

أنها حصلت على درجة في القراءة تعادل تحصيل من تكون في الصف الخامس، والتحصيل القرائي المتوقع من خلال ما تم من أدائه من قبل المتدربين في ضوء العمر الزمى المقرص ونسبة الذكاء التي تم استخراجها لأدائها على اختبار الذكاء في الجلسات السابقة، ويكون هذا النشاط قد حقق المطلوب منه عندما تحصل ١٠٠٪ من المتدربين على نسبة تمكن ١٠٠٪.

•• الحكم على التباعد الخارجى في حالة إذا ما أحييت للمتدربة تلميزة واحدة ولا يوجد اختبار في القراءة مرجع إلى معيار.

•• المثال السادس: هب أنه يوجد في أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعى "س"، عمرها عشرة سنوات، تم إحالتها إلى أخصائى القياس بالمدرسة، وتم قياس ذكاءها باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨) فبلغ ١٢٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائي باستخدام اختبار تحصيل في القراءة فحصلت على درجة قدرها (٥٠) من (١٠٠). ويخص هذا التلميزة وحد أنها لا تعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفها الدراسى وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

النتيجة.

بما أن هذه التلميزة في عمر كبير يعادل من تكون في الصف الرابع الابتدائى ؛ لذا فإن هذه التلميزة يجب أن تكون قد تمكنت من المهارات الأساسية اللازمة لعملية القراءة والفهم، مثل عمليات تحويل الحرف إلى مقابله الصوتى، والتوليف الصوتى وكذلك السرعة اللازمة لعملية القراءة وذلك لأن السرعة إحدى المهارات اللازمة للقراءة بكفاءة، ومهارة ترتيب الكلمات في جمل وتركيب لعوية لها معنى. وبما أنها في هذا العمر قد حصلت على تقدير ٥٠٪ من الدرجة الكلية في اختبار القراءة لذا فإن هذه التلميزة يتوفر لديها محك التباعد بين القدرة والأداء، ومن ثم فإنها من دوى صعوبات التعلم في القراءة. وذلك لانخفاض تحصيلها مع توفر ما يلي:

• أن نسبة ذكائها تقع في مدى نسب الذكاء المتوسطة.

• أن هذا التلميذة لا تعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتفاق اقتصادي عادي، وعندما تم فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

• المثال السابع: هب أنه يوجد في أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدها "م"، عمرها عشرة سنوات، تم إحالتها إلى أخصائي القياس بالمدرسة، وتم قياس ذكائها باستخدام اختبار الذكاء للمصور (عندل/ أحمد زكي صالح) (١٩٧٨) فبلغ ١٢٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائي باستخدام اختبار تحصيل في القراءة حصلت على درجة (٧٠) من (١٠٠). ويفحص هذا التلميذة وجد أنها لا تعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتفاق اقتصادي عادي، وعندما تم فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

النتيجة:

يما أن هذه التلميذة في عمر كبير يعادل من تكون في الصف الرابع الابتدائي ؛ لذا فإن هذه التلميذة يجب أن تكون قد تمكنت من المهارات الأساسية اللازمة لعملية القراءة والفهم، مثل عمليات تحويل الحرف إلى مقابله الصوتي، والتوليف الصوتي وكذلك السرعة اللازمة لعملية القراءة وذلك لأن السرعة إحدى المهارات اللازمة للقراءة بكفاءة، ومهارة ترتيب الكلمات في جمل وتركيب لعوية لها معنى وبما أنها في هذا العمر قد حصلت على تقدير ٧٠٪ من الدرجة الكلية في اختبار القراءة لذا فإن هذه التلميذة لا يتوفر لديها محك التباعد بين القدرة والأداء، ومن ثم فإنها لا تنهائي من صعوبات التعلم في القراءة. وذلك طبقاً لمحك مكتب التربية الأمريكي (

١٩٦٨

النشاط التدريبي الثالث

الجلسة السابعة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

المهدف: الوعي الوعى بمهارة تشخيص القصور في بعض العمليات النفسية الأساسية.

الوسيلة: محاضرة مكتوبة.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات.

طريقة السير في التدريب:

١- تقدم نسخة مكتوبة من المحاضرة، وهي التي تمثل محتوى الجلسة مزيلة بقائمة لأكثر الخصائص السلوكية المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم شيوعا وتواترا.

٢- يتم توضيح عدد المؤشرات التي تتضمنها قائمة الخصائص السلوكية.

٣- شرح فكرة أنه ليس بالضرورة أن تنطبق كل عبارات القائمة على الطفل الذي يتم تقدير سلوكه.

التفويص:

يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة

التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التدريب على التطبيق.

محتوى الجلسة:

● القائمة بالتدريب:

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم متنوعة ومختلفة إلى حد كبير، وذلك بسبب اهتمام أكثر من مجال من مجالات العلم بمجال صعوبات التعلم، حيث يهتم به التخصصون في الطب العضوي، والطب العصبي، وعلماء المخ والأعصاب، وعلماء العيون والبصريات، وعلماء التربية وعلم النفس بعامة وعلماء التربية الخاصة وعلماء صعوبات التعلم بخاصة.

كما أن صعوبة وجود خصائص قليلة ومحددة للأطفال ذوي صعوبات التعلم يرجع إلى اتصافهم بحاصية عدم التجانس. هذا إلى جانب تعدد مفاهيم صعوبات التعلم والاختلاف فيها فيما تضمنه من خصائص لهؤلاء الأطفال. زد على ذلك تناقص نتائج الدراسات التي اهتمت بدراسة خصائص هؤلاء الأطفال.

وللوصول إلى أكثر الخصائص تميزاً وتعبيراً عن خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم قام الباحث بتحليل العديد من مفاهيم صعوبات التعلم، والعديد من الدراسات والأدلة التشخيصية الصادرة من الهيئات المختصة

ما أهم وأكثر الخصائص السلوكية التي لا يوجد خلاف عليها في مجال صعوبات التعلم ؟.

● الإجابة:

وهي الخصائص التي تعبر عن بعض مؤشرات القصور الخاصة بالعمليات النفسية الأساسية كالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والقصور في بعض العمليات النهائية الأولية^(١).

(١) يحصل استخدام اختبارات لقياس هذه العمليات الرئيسية والعمليات الفرعية لقياس الاضطراب فيها

ومن هنا سوف نؤكد بقائمة تتضمن أهم وأكثر هذه الخصائص شيوعاً، وذلك من خلال بعض العبارات التي تتضمن كل منها سلوكاً يمكن أن نلاحظه بسهولة في الفصل الدراسي.

وبنوه القائمة بالتدريب على أنه ليس من الدلائل أن يظهر الطفل كل هذه الخصائص، ولكن بعد عرض هذه القائمة على العديد من المحكمين والخبراء الذين يعملون في هذا المجال أشاروا بأنه إذا انطلقت ست هارات ؛ أي ست خصائص سلوكية من هذه القائمة على الطفل الذي يتم تقدير خصائصه على هذه القائمة فإن ذلك يشير إلى أن هذا الطفل تتوفر لديه الخصائص التي تشير إلى إمكانية كبيرة جداً لأن يكون من ذوي صعوبات التعلم من الناحية الأكاديمية السريعة في التقسيم

في ضوء ذلك وخبرة الباحث في المجال التي تمتد إلى سبعة عشر عاماً، وحصوله على الماستر والدكتوراه في التخصص وتأليفه للعديد من الكتب فإنه يمكن وضع قائمة قصيرة للتعرف السريع، هذه القائمة تتضمن أهم وأكثر الخصائص نواتراً وشيوعاً لدى ذوي صعوبات التعلم.

وفيما يلي شرح لما تتضمنه هذه القائمة، وكيفية تطبيقها:

قائمة الخصائص السلوكية للتلميذات ذوي صعوبات التعلم

أولاً: البيانات الديموجرافية والشخصية:

المنطقة/ غرب/ شرق/ جنوب/ شمال. المديرية التعليمية/.....

الإدارة التعليمية/.....

المدرسة/.....

اسم التلميذ/ التلميذة /..... الصف الدراسي/.....

الفصل/.....

تاريخ الميلاد/.../.../..... تاريخ التقييم/.../.../.....

ثانياً: التعليقات:

أخى المعلم أخى للمعلمة،،،،

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تتضمن النماذج السلوكية الأكثر شيوعاً لدى التلميذات ذوي صعوبات التعلم.

والمطلوب من سعادتك هو أن تقيم عليها التلميذة المطلوب تقييمها؛ وذلك من خلال اختيارك لتلميذة بعينها ، ثم تقييمها على عبارات القائمة عبارة تلو الأخرى ، فإذا كان السلوك الذي تتضمنه العبارة يتواجد لدى التلميذة التي تقوم بتقييمها

فضع علامة () أمام هذه العبارة في خانة (نعم)، أما إذا كان العكس فضع علامة () أمام العبارة في خانة (لا).

• مدة التطبيق: ليس للقائمة زمن محدد ، ولكن لوحظ من خلال التجريب أن تطبيقها على تلميذة بعينه يستغرق (٣) دقائق تقريباً.

• العدد المناسب للتطبيق: (١٠) تلاميذ في الجلسة الواحدة.

• الشخص المناسب لتطبيقها: أكثر الأشخاص التصاقاً بالتلميذة مثل: المعلم أو أحد الوالدين.

• تقدير السلوك: صفر أو درجة واحدة.

التقييم بعد الفحص: الدرجة الكلية للفحص { } .

الرأى النهائي { } .

اسم الفاحص / صلتك بالتلميذة أو بالتلميذة /

| م | العبارة | نعم | لا |
|----|---|-----|----|
| ١ | يتغير مستواه الدراسي من فترة لفترة. | | |
| ٢ | يعانى من انخفاض مستوى التحصيل الدراسي في بعض المواد الدراسية. | | |
| ٣ | يحاف من المناشة داخل الفصل الدراسي. | | |
| ٤ | لا يداوم على الانتباه لفترة طويلة (مأسية) | | |
| ٥ | يسهل تشتت انتباهه. | | |
| ٦ | يعانى من ضعف التذكر. | | |
| ٧ | يعانى من نقص الثقة بالنفس. | | |
| ٨ | يتردد في التعرف على الإنجازات بصورة دقيقة | | |
| ٩ | متدفع في الإجابة على الأسئلة. | | |
| ١٠ | لا يجلس هادئاً في مقعده الدراسي | | |

النشاط التدريبي الثالث

الجلسة الثامنة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة

الهدف: تنمية الوعي بمهية التشخيص التكامل.

الوسيلة: نسخ من الاختبار

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات

طريقة السير في التدريب:

١- تجلس التدريبات في المجموعة السابقة والمتعارف عليها منذ بدء التدريب.

٢- تصع كل متدربة اختبار الذكاء الخاص بها أمامها.

٣- توزع عل التدريبات قائمة تتضمن أهم وأكثر الخصائص السلوكية التي لا يوجد خلاف عليها في مجال صعوبات التعلم، وهي الخصائص التي تعبر عن بعض مؤشرات القصور الخاصة بالعمليات النفسية الأساسية

٤- يتم شرح فكرة التشخيص التكامل.

التقويم.

١- تجلس التدريبات في المجموعة السابقة والمتعارف عليها منذ بدء التدريب.

٢- وبعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠ ٪ من حجم

عية التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التدريب على التطبيق.

• شرح فكرة التشخيص التكاملي:

التشخيص التكاملي منحه في التشخيص يعتمد عليه بصورة كبيرة في هذا المجال _ وغيره من المجالات - وهو منهج يقوم على استخدام أكثر من محك في نفس الوقت للحكم على أن الطفل يعاني من صعوبة في التعلم أم لا، وذلك للوصول إلى حكم تشخيصي دقيق ولا توجد به نسبة خطأ.

• والتشخيص التكاملي من الانساع والعمق بمكان إلى الحد الذي يحتاج إلى أكثر من جلسة، لكن في ضوء الوقت للتأخر والمهدف من الدورة يمكن الأخذ بأكثر من محك في نفس الوقت للحكم على أن الطفل يعاني من صعوبة، وذلك كما يلي:

١ - أن يتوفر لدى الطفل محك التباعد بين التحصيل العلي والتحصيل المتوقع، وكما تم التدريب عليه سابقا.

٢ - أن تنطبق عليه العديد من الخصائص السلوكية التي شرحناها لك باختصار. وهما، وفي ضوء القائمة التي بين يديك هو أن تنطبق على الطفل ست خصائص سلوكية من الخصائص التي تتضمنها القائمة.

٣ - الاختلاف في مستوى الأداء الأكاديمي ؛ أي مستوى التحصيل من مادة إلى أخرى، وفي مستوى تحصيل المادة الواحدة من فترة إلى فترة ، وهو ما يمكن التثبت منه من خلال سؤال مدرسي المواد والأخصائي النفسي والمرشد الطلابي، وبطاقة درجات الطفل.

٤ - أن يعاني الطفل من التباعد الداخلي، وهو التباعد في أداء العمليات والقدرات الداخلية التي تكمن خلف أداء الطفل لمجال أكاديمي بعينه، وهو محك صعب في تقديره، ومن أكثر الاختبارات شيوعا في تقديره اختبار وكسلر للدكاء وبطارية إلينوي للقدرات النفس لغوي، وهذا المحك لن يتم التدريب عليه في هذه الدورة بل ذكرناه لك من باب الدقة العلمية فقط.

٤- فحص التقارير الطبية المرافقة للطفل، وحالما تجدين بالتقرير ما يشير إلى أى تلمح، أو خلل في الجهاز العصبي المركزي، فإن ذلك يرقى التأكيد من وجود حالة الصعوبة.

٥- فحوص تاريخ الحالة الطبية للطفل والام منذ الحمل وحتى لحظة العرض للوقوف على الأمراض والحوادث والأدوية التي حدثت أثناء الحمل، وتاريخ نمو الطفل معرفيا ولغويا وحركيا، وحال وجود قصور فيها تقدم فإن ذلك يرقى إلى حد كبير دقة التشخيص، وحينما يحدث العكس فلا يلح الحكم بأن الطفل ليس من ذوي صعوبات التعلم.

٥- لابد أن تتأكدى بأن الطفل الذى ستحكمين عليه والذى تتوفر لديه كل المحركات السابقة لا يعاني من:

- الإعاقة العقلية حيث يجب أن يكون ذكاء الطفل إما متوسطا أو فوق المتوسط.

- نقص الفرصة للتعلم: بمعنى أنه لا يتغيب عن الدراسة لأى سبب. ويعتبر الطفل يعاني من نقص الفرصة للتعلم إذا تعدى حد التغيب المسموع به أسبوعيا أو شهريا أو سويا وذلك بحسب تاريخ التقييم.

- ضعف السمع والبصير:

ويمكنك التأكد من ذلك بطريقتين إما بالفحص الطبي، وإما بالفحص الإكلينيكي وذلك من خلال إيقاف الطفل على بعد (٦) أمتار، ثم التحدث معه بصوت عادى للتأكد من قدرته على السماع، وفي حالة فحص القدرة على الرؤية يمكنك إظهار بعض الأشياء والتأكد من أن الطفل يعرفها، وقد تم تحديد المسافة بستة أمتار من خلال عمل المدرب في المستشفيات ومراكز صعوبات التعلم واضطرابات النطق.

- الإعاقة البدنية أو الأمراض المزمنة أو اعتلال الصحة العامة:

قد يستطيع الفاحص فهم معنى الإعاقة البدنية أو معنى الأمراض المزمنة

والحكم على ما إذا كان الطفل يعاني من الإعاقة البدنية أو أنه يعاني من مرض مزمن لكن قد يلتبس الأمر على الفاحص في فهم معنى اعتلال الصحة العامة، إن هذا المفهوم يعني أن هناك هزالاً واضحاً، اصفرار الوجه، عيون غائرة أو وجود حالات سواد حول العين. ويتم التحقق من ذلك بطريقتين إما بالفحص الطبي، وإذا لم يتيسر ذلك لأسباب حارجه عن الإرادة فيمكنك القيام بالفحص الإكلينيكي بالتعاون مع الرملاء والمشراف التربوي والمرشد الأكاديمي والأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي.

- الفقر الشديد: من المحكمات التي يصعب التحقق منها إجرائياً، لأن الهيئات الدولية لها محك في الحكم على الفقر والأسر الفقيرة، ولكن هذا المحك قد لا يكون صحيحاً للتطبيق داخل الأنظار المحتلعة، ومن هنا، فإنه عادة ما يتم تقييم هذا المحك والوقوف على تحققه من خلال محكمات ورلة الشئون الاجتماعية، ومحكمات التراحم المجتمعي، وبعض المظاهر التي قد تظهر على الأسرة وعلى الطفل بالشهرة العامة، وهي من الأمور الواضحة في المجتمعات العربية والإسلامية التي يسود فيها روح التضامن والمودة والتكافل التي أوجهاها الشرع الإسلامي المبارك.^{٥٥}

الحرمان الثقافي: هذا الشرط يصعب تحقيقه في الحواضر العربية، حيث يعتبر الطفل يعاني من حرمان ثقافي إذا لم يتوفر له مشاهدة جهاز تلفاز، أو سماع مذياع، أو إمكانية قراءة مادة ثقافية كمجلة أو جريدة أو قصة، أو سماع القصص الذي يحكيها الغير، أو إذا انتقل إلى الدراسة في بلد تتحدث لغة غير لغته.

- الخلفات الأسرية الحادة: يمكن الحكم على توفر هذا المحك من خلال الملف الخاص بالطفل أو مقابلة الطفل أو الالتجاء للأخصائي النفسي والاجتماعي بالمدرسة.

(٥) وق الملكة العربية السعودية بتحدد محك الفقر بدخل قدره ثلاثة آلاف ريال سعودي فأقل مع ملاحظة أن محك يحل الوالدين يجعل بعض الأسر من دوات الدخل العمل بنطبق عليها هذا المحك.
على أية حال، هناك صعوبة دائمة في أحكام ومحكمات العلوم الإنسانية بعامة، وعده التحقق من هذا المحك بمتابعة.

- الاضطراب النفسي: الاضطراب النفسي هو ألا تناسب استجابة الطفل نوعا وشدة وحدة مع المثير أو الموقف، ويمكن التحقق من هذا المحك من خلال تطبيق أى اختبار مناسب للمرحلة العمرية التى يقع فيها الطفل، ومن الاختبارات ذات الذبوع والشهرة فى الدراسات الأجنبية لتقييم هذا الجانب، اختبار بدر جشطالت البصرى الحركي.

●● المثال الأول: هب أنه وصل إلى مركز صعوبات التعلم طفل يدعى "م"، عمره عشرة سنوات، تم إحالته إلى أخصائى القياس بالمركز، وتم قياس ذكاءه باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨) يبلغ ١٢٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائى باستخدام اختبار مرجعى المعيار فى القراءة وجد أنه يقرأ فى مستوى من أنهى الصف الثانى. وبفحص هذا الطفل وجد أنه لا يعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنه يجا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفه الدراسى وجد أنه لا يتغيب من المدرسة، ولا يعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال فى الصحة العامة. وباستخدام اختبار وكسلر للذكاء الأطفال وجد أن هناك فرق بين درجات ذكاءها اللفظى وذكاءها العمل ٢. نقطة لصالح درجات ذكاءها العمل، وكان هذا الفرق له دلالة إحصائية فى ضوء المتوسط والانحراف المعيارى لاختبار وكسلر للذكاء. وعدا تم تقييم هذا الطفل على قائمة الخصائص السلوكية كان تقديره (٧) درجات.

استخدمى المنهج التكاملى فى الحكم على هذه الحالة.

هنا يجب البحث عن توفر محك التباعد الخارجى، وعليه سيتم التساؤل

س: ما هو الصف القرائى المتوقع لهذا الطفل؟

س: هل يعاني هذا الطفل من تباعد بين صفه المتوقع وصفه الفعلى؟.

الحل:

الصف القرائى المتوقع = العمر الزمنى (نسبة الذكاء / ٣٠٠ + ٠.١٧) - ٢.٥.

الصف القرائي المتوقع للطفل "س" = $11(120 / 17 + 300) - 200$.

الصف القرائي المتوقع للطفل "س" = $507 - 200 = 307$ سنة.

التباعد = التحصيل القرائي المتوقع - التحصيل القرائي الفعلي

التباعد = $203 - 2 = 102$ سنة.

النتيجة: بما أن التباعد بين التحصيل الفعلي يزيد عن سنة دراسية، لذا فإن هذا الطفل يتوفر لديها عكس التباعد بين القدرة والأداء، ومن ثم فإنه من ذوي صعوبات التعلم في القراءة وذلك لوجود هذا التباعد مع توفر ما يلي:

• أن نسبة ذكائه تقع في مدى نسب الذكاء المتوسط.

• يعاني من تباعد واضح بين ذكائه اللفظي وذكاءها العمل ولصالح ذكائه العملي.

• أن هذا التلميذ لا يعاني من ضعف البصر، ولا ضعف السمع، ولا إعاقة بدنية، وأنه يحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتقان اقتصادي عادي، وعندما تم فحص ملفه الدراسي وجد أنه لا يتغيب عن المدرسة، ولا يعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

• أنه تنطبق عليه الخصائص السلوكية التي تشير إلى أنه من ذوي صعوبات التعلم + حيث حصل على تقدير (٧) وهو تقدير يفيد انتشار خصائص ذوي صعوبات التعلم لديه.

الفصل الخامس

برنامج تدريبي
تسمية الوعي بمهارات تقدير
محكي التباعد الخارجي والداخلي

ملخص

البرنامج التدريبي

• عدد أقسام البرنامج الرئيسة قسماً، وهما:

• القسم الأول، يتضمن أنشطة وتدريبات تنمية الوعي بمهارات تقدير محك التباعد الخارجي.

• القسم الثاني، يتضمن أنشطة وتدريبات تنمية الوعي بمهارات تقدير محك التباعد الداخلي.

• الهدف الرئيس للبرنامج:

١ - تنمية الوعي بمهارات تقدير محك التباعد الخارجي.

٢ - تنمية الوعي بمهارات تقدير محك التباعد الخارجي.

• الأهداف الفرعية الإجرائية للبرنامج:

يتضمن البرنامج الأهداف الفرعية الإجرائية الآتية.

١ - تنمية الوعي بمهارة حساب الصف المتوقع في القراءة.

٢ - تنمية الوعي بمهارة حساب المساعد بين الصف القرائي المتوقع والصف القرائي الفعلي.

٣ - تنمية الوعي بمهارات تقدير التباعد الداخلي باستخدام النموذج الشائ.

٤- تنمية الوعي بمهارات تقدير التباعد الداخلى باستخدام النموذج الثلاثى لباتانين(١٩٧٤).

● المهارات تحت الفرعية المتضمنة:

١- معرفة الاختبارات الفرعية التى تنتمى إلى القسم اللفظى والاختبارات التى تنتمى إلى القسم العمل.

٢- كيفية حساب متوسط الأداء على اختبارات القسم اللفظى واختبارات القسم العمل.

٣- كيفية حساب الانحراف المعيارى الأداء على اختبارات القسم اللفظى واختبارات القسم العمل كل على حدة.

٤- كيفية حساب الدرجة المعيارية للأداء على اختبارات القسم اللفظى واختبارات القسم العمل.

٥- كيفية حساب التباعد الخارجى ومعيار الحكم.

٦- معرفة الاختبارات الفرعية فى مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل المتضمنة فى النموذج الثلاثى لباتانين(١٩٧٤).

٧- كيفية حساب الدرجات المعيارية لكل عامل من العوامل الثلاثة فى نموذج باتانين(١٩٧٤).

٨- كيفية حساب التباعد الداخلى ومعيار الحكم.

● استراتيجية التدريب: التعلم التعاونى مع النمذجة والمناقشة

● عدد الأنشطة: (٣) أنشطة

● عدد الجلسات: (١٦) جلسة

● زمن الجلسة: (٥٠) دقيقة

● المتدريبات : معلّيات ومُشرفات صعوبات التعلم

البرنامج التدريبي

القسم الأول

الانشطة وجلسات التدريب

النشاط التدريبي الأول

الجلسة الأولى

الهدف: تنمية الوعي بمهارة تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ من كراسة مفردات اختبار الذكاء.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع المذجة والمناقشة.

الأنشطة: الإجابة على مفردات الاختبار.

الطريقة.

١- تجلس المتدربات في مجموعات صغيرة لا تقل عن ثلاث ولا تزيد عن خمس.

٢- تقدم نسخة من كراسة مفردات الاختبار لكل متدربة

٣- شرح فكرة الاختبار وكيفية الأداء عليه.

٤- كيفية الرد على تساؤلات التلميذات عند تطبيق الاختبار.

٥- توضيح أهمية عدم الإجماع بما يساعد أو يعوق وصول التلميذة إلى الإجابة.

٦- الشرح التفصيلي للمتدربات على كيفية تدريب التلميذة قبل البدء في الإجابة

على الاختبار.

التقسيم

١- يتم اختيار اثنين من كل مجموعة عشوائيا لتقوم إحداهما بالتطبيق على الثانية، أما بقية المتدربين في المجموعة فيتم تقسيمهما بحث تجلس واحدة مع المنطقة والأخريات مع التي يتم التطبيق عليها دون تدخل أو مشاركة.

٢- وبعد هذا النشاط التدريسي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

محتوى الجلسة:

١- يبدأ المدرب بالتأكد من جلوس المتدربين جلسة مريحة في مجموعات لا تقل عن (٣) ولا تزيد عن (٥) متدربين، وأمام كل مجموعة متضدة مناسبة للكتابة، وقلم رصاص وممحاة

٢- يتم تقديم نسخة من كراسة مفردات الاختبار لكل متدربة.

٣- يقوم المدرب بذكر أن هذا الاختبار يعد أحد الاختبارات الجمعية التي يشيع استخدامها في تقدير الذكاء في البحوث العربية، وذلك لأنه اختبار يمكن تطبيقه على أكثر من تلميذة في وقت واحد، ويبقى من المهم هو ألا تؤدي الكثرة في التطبيق الجمعي إلى نقل التلميذات للإجابات من بعض البعض.

٤- توصيحية أهمية الالتزام بتعليمات الاختبار، والزم من المحدد للأداء عليه:

● في اختبارات الذكاء من الختمى الالتزام بتعليمات الاختبار، فلا تهرى بتقديم أى مساعدة لأى تلميذة من شأها أن توحى لها بالإجابة، أو أن تشتتها عن اختيار الإجابة الصحيحة؛ المهم أن يكون دورك حياديا.

● مدة تطبيق هذا الاختبار عشرة دقائق تحسب من وقت بدء التلميذة في الاختبار من بين الدلائل الخمسة الموجودة في صفحات مفردات القياس.

٥- شرح فكرة الاختبار:

● فكرة الأداء على هذا الاختبار هو اختيار الصورة المختلفة من بين الخمس صوراً بمعنى أن هناك أربع أشياء مصورة تنتمي إلى فئة والصورة الخامسة تنتمي إلى فئة مختلفة، والمطلوب من التلميذ هو أن تؤثر على الصورة التي تمثل الشيء المختلف بأي علامة توضح أن هذا هو اختياره.

٦- الشرح التفصيلي للمتدريبات لكيفية تدريب التلميذ قبل البدء في الإجابة على الاختبار:

● عند تدريبك للتلميذات عليك أولاً أن تأكدى من أنه لا يوجد تلميذة مريضة، أو معقدة، أو ليست لديها رغبة في الأداء على الاختبار، وكل من تنطق عليه مثل ما ذكر يمكنك ألا تعتدى بأدائها على الاختبار إذا رغبت في المشاركة.

● تأكدى من أن كل التلميذات يجلسن جلسة مريحة، وأن ارتفاع المائدة مناسب لطول التلميذة وجلستها.

● تأكدى من أن كل تلميذة يدها قلم رصاص وممحاة.

● سلمى كل تلميذة كراسة اختبار الذكاء وأطلى منهن ألا يقمن بالإطلاع على الكراسة من الداخل.

● أطلى من كل تلميذة أن تدون بياناتها على كل كراسة، وفي حالة عدم معرفة بعض التلميذات الانتهاء من أداء ذلك قومي بإكمال البيانات لها أو علميها ذلك.

● بعد إتمام الخطوة السابقة أطلى من التلميذات فتح كراسة الاختبار، ثم وضحى لهن كيفية الإجابة، كما تعلمتى الآن، ولكن اجعلى المناقشة مفتوحة لكل اختبار، ووضحى لماذا هذا الاختبار كان صحيحاً، وفي حالة الخطأ اشرحي لماذا الاختبار كان خطأ.

● بعد ذلك ابدئى بتدريب التلميذات على الجزء الثانى من تدريبات الاختبار ولكن اجعلى التلميذات يقمن بالأداء على هذا الجزء من التدريبات بصورة منفردة،

ثم قولى لها الإجابة الصحيحة، وفى ذات الوقت قولى لمن لم يكن اختيارها صحيحا أن تحرك ما اختيارها حتى تناقشها وتحاورى معها حتى تقتنع بأن اختيارها كان خاطئا، وأن تقتنع فى ذات الوقت بالاختيار الصحيح.

• بعد الانتهاء من القسمين الخاصين بالتدريب، وتأكدك من أن جميع التلميذات قد فهمن التعليمات، وكيفية الأداء على الاختبار، اطلبى من التلميذات الجلوس مسندات الظهر، وأن يتركن الأفلام أمامهن، ثم قولى لها أنه سيكون أمامكن (١٠) دقائق فقط للأداء على هذا الاختبار؛ حيث ستجدن (٦٠) مجموعة من الصور، كل مجموعة تتكون من (٥) صور، (٤) من هذه الصور متشابهة؛ أى توجد بينهن علاقة، بينما الصورة الخامسة مختلفة، وعليك أن تختار صورة الشيء المختلف، كونى سريعة ولكن لا تؤثر السرعة على دقة اختيارك، وعندما تجدى أن هناك صعوبة فى اختيار صورة الشيء المختلف فى إحدى المجموعات لا تتوقفى بل اتركها وادهى إلى المجموعة التى تليها، وكلما كان الاختيار صعبا فى أى مجموعة اتركها وانتقل إلى المجموعة التى تليها للاختيار من بينها وهكذا دائما، وعندما تصل إلى المجموعة رقم (٦٠)؛ أى المجموعة الأخيرة، ووجدت أن هناك فسخة من الوقت ارجعى بسرعة للمجموعات التى تركتها وحاولى الاختيار من بينها صورة الشيء المختلف، وعندما تجدى للمرة الثانية أن هناك صعوبة فى الاختيار انتقل إلى المجموعات الأخرى المتروكة من المحاولة الأولى، وهكذا حتى ينتهى الوقت.

٧- توضيح كيفية الرد على تساؤلات التلميذة

• عند استفسار أى تلميذة أثناء الأداء على الاختبار لا تعطىها أية معلومات من شأنها أن توحى لها بالاختيار الصحيح أو أن تشتتها عن الاختيار الصحيح، بل يجب أن يكون ردك محايدا وفى نفس الوقت ليس محبطا، عليك فقط أن تقولى لها ركزي، حاولى، دققي، أو أى كلمات من هذا القبيل

٨- جمع الاختبار بعد الانتهاء من الأداء عليه:

• لوحظ من خلال التطبيقات السابقة للاختبارات الجمعية وبصمها هذا

الاختبار أنه عندما يعلن الماحص عن وقف الأداء على الاختبار لانتهاه الوقت، لوحظ استمرار بعض التلميذات في الأداء والاستمرار في الإجابة، وهو ما يمثل وقتا إضافيا غير مطلوب، كما لوحظ أن هناك بعض التلميذات يقمن بالنقل من بعضهن البعض، وهو ما يمثل تقديرا بالريادة غير مطلوبة؛ ولذلك عليك عند تطبيق الاختبار أن تقومي بما يلي :

• حث التلميذات على عدم الإجابة عند الداء بالانتهاء.

• حث التلميذات على عدم النقل من بعضهن البعض عند النداء بالانتهاء.

• لمزيد من تحقيق ما تقدم اصلحي معك أثناء قياس الذكاء عدد مناسب من المساعدات مهمتهن منع حدوث ما تقدم، ومساعدتك في جمع الاختبارات بعد الانتهاء من الأداء.

تابع الجلسة الأولى:

المهدف: تدريب المتدربات عمليا على تطبيق اختبار الذكاء المصور (إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ من الاختبار.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: قيام كل متدربة بالتطبيق على ثلاث متدربات بعد إعطاء كل متدربة مس افتراضي يقع في مدى العمر الزمني الصحيح المناسب للاختبار وهو من (٧) سنوات إلى (١٨) سنة.

الطريقة:

١- تقدم نسخة من مفردات اختبار الذكاء إلى كل متدربة.

٢- يتم تقسيم المتدربات في مجموعات صغيرة مفرقة داخل قاعة التدريب، تتكون كل مجموعة من أربعة متدربات.

٣- تقوم كل مجموعة باختيار إحدى التدرجات لتقوم بعمل الفاحصة وتلاحظها أخرى، والثالثة تعمل عمل المفحوصة وتلاحظها الرابعة وهكذا.

٤- تقوم الفاحصة بالإيعاز إلى المتدربة التي تقوم بدور المفحوصة باختيار عمر زمنى يقع فى المدى العمرى من سبع سنوات حتى ثمان السنين السابعة عشرة، واختيار صف دراسى يتناسب وهذا العمر المختار، ثم تطلب منها أن تسجل هذه البيانات فى الحقل المناسب على غلاف اختبار الذكاء.

٥- تبدأ المتدربة التي تقوم بعمل الفاحصة بتطبيق ما تم فى الجلسة السابقة على المتدربة التي تقوم بدور المفحوصة.

٦- يقوم المدرب بتدوين أسماء كل مجموعة وبها اسم الفاحصة، والتدرجات التلميذات، وخانة للملاحظات أمام اسم كل واحدة فى المجموعة لتسجيل الأخطاء التى تحدث أثناء التطبيق لتعاهم بشأنها بعد انتهاء جلسة القياس.

التفويص

* يتم اختيار متدربة من التدرجات اللاتى قمن بدور الملاحظة لتقوم بالتطبيق على إحدى الزميلات اللاتى قامت بدور الملاحظة أيضا أثناء التدريب.

* بعد هذا النشاط التدريسى قد حقق المرحو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التدريب على التطبيق.

النشاط التدريبي الأول

الجلسة الثانية

الهدف: تنمية الوعي بمهارة تصحيح اختيار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ الاختبار التى تم الأداء عليها فى الجلسة السابقة.

الإستراتيجية التعلم التعاونى مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب فى مجموعات.

الطريقة:

١- تجلس كل مجموعة من المجموعات السابقة على مائدة مستديرة ومعهن الاختبارات التى تم الأداء عليها.

٢- يتم شرح فكرة التصحيح والتى تعمل فيها يلي:

• إعطاء كل اختبار صحيح درجة على الهامش الأبيض للمجموعة إما جهة اليمين أو جهة اليسار مع ضرورة الالتزام بالرصد فى جهة واحدة من كل صفحة.

• المجموعة التى لا يوجد بها أى اختيار من التلميذة يسجل أمامها فى الهامش الجانبى تقدير "صفر".

• المجموعة التى يوجد بها اختارين من التلميذة يسجل أمامها فى الهامش الجانبى تقدير "صفر".

٣- توضيح أهمية الالتزام بتعليمات التصحيح؛ حيث توضح للمتدربين بأنه يحدث أحيانا بأن تلاحظ المصححة انخفاض أداء تلميذة فتأخذها عاطفة تأويل بعض العلامات لصالح هذه التلميذة فتقوم بإعطاء درجات بالزيادة أو العكس، وهذا مما يمنع بثانا في تقديرات الذكاء وقياساته، وهو ما يشار إليه بأهمية عدم الانفعال سلبا أو إيجابا أثناء التصحيح.

٥- توضيح كيفية الجمع الهائي لدرجات التلميذة: تعلم كل مجموعة بجمع درجات كل صفحة ووضعها في دائرة في الهامش العلوى أو السفلى لكل صفحة مع ضرورة توحيد هامش تسجيل الدرجات.

٦- يتم الجمع الإصاى لكل درجة في كل صفحة على الدرجة الموجودة في الصفحة التي تليها لنصل في النهاية إلى الدرجة الكلية للأداء، ويفضل أن يقوم آخر بالتأكد من صحة جمع الدرجات، لأنه من المعروف أن هناك ما يسمى بالخطأ البشرى لأى عمل علمى ويضمها عملية الجمع.

٧- توضيح مكان تسجيل درجة أداء التلميذة: بعد الانتهاء من عملية الجمع الإصاى لدرجات كل صفحة سجل الدرجة الكلية على غلاف الاختبار في الخانة المخصصة لذلك.

التقويم:

١- يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليقمن بالتصحيح والجمع والتسجيل

٢- وبعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم هيئة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التدريب على التطبيق.

النشاط التدريبي الأول.

الجلسة الثالثة

الهدف: تنمية الوعي بمهارة استخراج نسبة الذكاء من معايير اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ من الاختبار التى تم الأداء عليها.

الإستراتيجية: التعلم التعاونى مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة التطبيق مع المدرب فى مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة

١- يتم شرح فكرة الدرجة الخام.

٢- توضيح كيفية السير رأسياً وأفقياً فى جدول المعايير.

٣- توصيح مكان تسجيل نسبة ذكاء التلميذة.

التقويم:

١- يتم احتيار عشرة متدربات عشوائياً ليقمن بالتصحيح والجمع والتهجيل

٢- وبعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرحو منه إذا حصل ١٠٠٪ من

حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

محتوى الجلسة:

- ١- تجلس التدريبات في المجموعات التي تم تحديدها مسبقاً أثناء التطبيق.
- ٢- يطلب من كل مجموعة فتح كراسة التعليمات على الصفحة المتضمنة للمعايير، وهنا يتم الإشارة على التدريبات بالنظر في جدول المعايير، ويعلم أن محتوى رأس الجدول وهو المتضمن للأعمار الزمنية المحتملة لمن أدى على الاختبار، ثم يشرح ما تتضمنه الصفوف من درجات خام، وهي تمثل درجات الأداء المحتملة على الاختبار.
- يشار إلى التدريبات بالنظر أيضاً إلى الصف الرأسي الموحد أقصى اليسار عند وضع الجدول، إنه نسب الذكاء.
- ٣- الآن اختاري واحدة من كل مجموعة أدت على الاختبار، ثم أنظري في رأس الجدول وحددي مكان العمر، انجهي من هذا العمر إلى أسفل حتى تلتقي مع الدرجة التي حصلت عليها، من نقطة الالتقاء بالدرجة انجهي إلى أقصى اليسار هنالك سوف تلتقين مع نسبة الذكاء المكافئة للدرجة الخام والعمر.
- ٤- عند انجهاك من الدرجة الخام إلى أقصى اليسار تلتقي مع نسبة الذكاء قد يكون الالتقاء مع تقديرات نسبة الذكاء الموجود أقصى اليسار بين نسبتي هنالك عليك أن تقسم المسافة بين النسبتين إلى خمسة وحدات ثم أنظري إلى النسبة الأقل وأضيبي نقطتين أو ثلاثة على النسبة الأقل في هذا الالتقاء مع النسبة الموجودة في العمود الرأسي هذا.
- ٥- اكتبى نسبة الذكاء هذه على العلاف في الحانة المخصصة لذلك.
- ٦- الآن أصبح على علاف الاختبار :
- اسم التلميذة، وعمرها الرمزي، ودرجتها الخام ونسبة ذكائها، وهو هنا يخص بعض التدريبات.

• هذه البيانات سوف مستخدمها في تقدير أشياء مهمة في الانتقاء والفرز كالتحصيل المتوقع والتباين بين القدرة والتحصيل.

التقويم.

١- يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليتمن باستخراج نسبة الذكاء من خلال إعطاء (١٠) درجات خام، وعشرة أعمار زمنية مقابلة.

٢- وبعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التدريب على التطبيق.

النشاط التدريبي الأول

الجلسة الرابعة

المسند: تنمية الوعي بمهارة تدوين العمر الزمني ونسبة الذكاء.

الوسيلة: جدول تفريغ بيانات معدة سلفاً من المدرب.

الإستراتيجية: الحوار والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة: تقديم نسخة من جدول تفريغ البيانات لكل متدربة.

٢- يتم توضيح البيانات الأساسية الموجودة بالجدول الموضح أدناه.

٣- توضيح كيفية الأسماء التي تم تطبيق الاختبار عليها بأرقام.

٦- توضيح مكان تسجيل العمر الزمني ونسبة الذكاء.

التقويم يمد هذا النشاط قح حقق المرجو منه إذا حصل على ١٠٠٪ من حجم التدريب على درجة تمكن من ١٠٠٪ من الأداء

أولاً: جدول تفريغ البيانات:

| الحالة | العمر الرسمي | الترجيحات الحام للذكاء | سنة الذكاء | العمر المعطي | التحصيل للتوقع؟ | التحصيل المعطي | الرباعد الخارجي؟ | الحكم بوجود الرباعد؟ |
|---|-----------------|------------------------------|---------------|-----------------|--------------------|-------------------|---------------------|----------------------------|
| ١ | ١٠ | ٢٩ | ١١٠ | | | | | |
| ٢ | ١٢ | ٣٥ | ١٢٠ | | | | | |
| ٣ | ١١ | ٢٤ | ١٠٠ | | | | | |
| ٤ | ١٠ | ٣٣ | ١١٨ | | | | | |
| ٥ | ١٤ | ٤٠ | ١٣٠ | | | | | |
| ٦ | ١١ | ٣٤ | ١٢٠ | | | | | |
| ٧ | ١٠ | ٢٦ | ١٠٥ | | | | | |
| ٨ | ١٧ | ٢٧ | ٩٠ | | | | | |
| ٩ | ١٤ | ٣٨ | ١٢٠ | | | | | |
| ١٠ | ١٥ | ٤١ | ١٢٥ | | | | | |
| ١١ | ١٣ | ٣٦ | ١٠٠ | | | | | |
| ١٢ | ١٤ | ٣٩ | ١٠٠ | | | | | |
| ١٣ | ١٠ | ١٩ | ٩٥ | | | | | |
| ١٤ | ٩ | ١٨ | ٩٨ | | | | | |
| ١٥ | ٨ | ٢٠ | ١١٥ | | | | | |
| ١٦ | ١٠ | ١٦ | ٩٠ | | | | | |
| ١٧ | ١٢ | ٢٦ | ١٠٠ | | | | | |
| ١٨ | ١٠ | ٤٠ | ١٣٥ | | | | | |
| ١٩ | ٩ | ٣٤ | ١٣٠ | | | | | |
| ٢٠ | ١٦ | ٣٠ | ١٠٠ | | | | | |
| خالص الشكر والتقدير النال هو كيفية حساب العمر المعطى. | | | | | | | | |

محتوى الجلسة:

- ١- تمهّل التدرّبات في المجموعات التي تمّ تحديثها مسبقاً أثناء التطبيق.
 - ٢- يطلب من كلّ متدرّبة وضع جدول تفرّغ البيانات أمامها.
 - ٣- يقوم المدرّب بشرح كيف تستبدل كلّ متدرّبة اسمها - باعتبارها مفحوص افتراضي قامت بالأداء على الاختبار بعد أن اختارت عمراً زنياً - من خلال المناقشة على أسماء التدرّبات واحدة تلو الأخرى، فتعطى رقماً يمثلها، ثم تقوم بتسجيله وفي نفس الوقت تسجله الأخريات، وهكذا تتابعها حتى آخر اسم في آخر مجموعة.
 - ٤- بعد التأكد من انتهاء استبدال الأسماء بأرقام، وتسجيل العمر الزمني أمام كلّ رقم تصبح جدول تسجيل البيانات مدوناً بها أرقام، والعمر الزمني، ونسبة الذكاء كما هو مدون في الجدول السابق.
- التقييم: للتأكد من دقة فهم تعليمات المدرّب ينادى على كلّ متدرّبة واحدة تلو الأخرى ثم يتم سؤالها عن:
- ما رقمك؟
 - ما عمرك الافتراضي؟
 - ما نسبة ذكاءك؟
- يتم اختيار أسماء من التدرّبات، ثم تسأل عن أرقام حالات بعينها لتجيب عن:
- ما العمر المسجل أمام الحالة (٢) مثلاً؟
 - ما نسبة الذكاء المقابلة للحالة؟
- بعد التأكد من دقة فهم تعليمات تدوين البيانات من خلال اختيار (١٠) متدرّبات عشوائياً يتم الانتقال إلى التدريب التالي

التقويم:

- ١- يتم اختيار عشرة متدرجات عشوائيا ليقمن بالتصحيح والجمع والتسجيل.
- ٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على تسجيل البيانات.

النشاط التدريبي الأول

الجلسة الخامسة

المهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب العمر العقل.

الوسيلة: معادلة حساب العمر العقل.

الاستراتيجية الحوار والمناقشة مع نماذج يشرحها المدرب.

الأنشطة. التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

١- توضع نسخة من جدول تفريع البيانات أمام كل متدربة

٢- يتم توضيح البيانات الأساسية الموجودة بالجدول مرة ثانية.

٣- يطلب من المتدربات التركيز على العمر الزمني وسعة الذكاء للحالة التي سيتم التطبيق عليها.

٤- تسلم ورقة إجابة Answer Sheet، مكتوب على رأسها معادلة نسبة الذكاء،

وهي:

نسبة الذكاء = العمر العقل + العمر الزمني $\times 100\%$

٥- يتم التدريب على جعل العمر العقل في الطرف الأيمن ونقطة متغيرات

المعادلة في الطرف الأيسر، لتصبح:

العمر العقلي = نسبة الذكاء \times العمر الزمني $\div 100$

٦ - يتم إعطاء أمثلة يقوم المترجم بحلها.

٧ - أمثلة:

مثال (١): طفل عمره الزمني (١٠) سنوات، ونسبة ذكاؤه (١٠٠) نقطة.

احسب عمره العقلي؟

الحل:

العمر العقلي = نسبة الذكاء \times العمر الزمني $\div 100$

العمر العقلي = $100 \times 10 \div 100 = 100 + 1000 = 100$ سنوات.

مثال (٢): طفل عمره الزمني (١٠) سنوات، ونسبة ذكاؤه (١٢٠) نقطة.

احسب عمره العقلي؟

الحل:

العمر العقلي = نسبة الذكاء \times العمر الزمني $\div 100$

العمر العقلي = $120 \times 10 \div 100 = 1200 \div 100 = 12$ سنة.

مثال (٣): طفل عمره الزمني (١٢) سنوات، ونسبة ذكاؤه (١٢٠) نقطة.

احسب عمره العقلي؟

الحل:

العمر العقلي = نسبة الذكاء \times العمر الزمني $\div 100$

العمر العقلي = $120 \times 12 \div 100 = 1440 \div 100 = 14.4$ سنة

مثال (٤): طفل عمره الزمني (١١) سنوات، ونسبة ذكاؤه (٩٠) نقطة.

احسب عمره العقلي؟

الحل:

العمر العقلي = نسبة الذكاء \times العمر الزمني $\div 100$

العمر العقلي = $90 \times 11 \div 100 = 990 \div 100 = 9.9$ سنة.

٨- بعد التأكد من أن المتغيرات فهمن ما تقدم يتم التأكد من إعطاء مثال تدريبي يقمن بحله بأنفسهن.

مثال (تدريبي): طفل عمره الزمني (٨) سنوات، ونسبة ذكاؤه (١٢٠) نقطة.

احسب عمره العقلي؟

الحل:

$$\text{العمر العقلي} = \text{نسبة الذكاء} \times \text{العمر الزمني} + ١٠٠$$

$$\text{العمر العقلي} = ١٢٠ \times ٨ + ١٠٠ = ٩٦٠ + ١٠٠ = ١٠٦٠ \div ٩.٦ \text{ سنة.}$$

٧- بعد ذلك يطلب من المتدربات القيام بحساب العمر العقل للحالات المسجلة بالجدول أدناه:

• جدول تفريغ البيانات

| الحالة | العمر الرسمي | الدرجات الحاصل للذكاء | نسبة الذكاء | العمر العقل | التحصيل المتوقع | التحصيل الفعلي | التباين الخارجي | الحكم بوجود التباين |
|--------|-----------------|-----------------------------|----------------|----------------|--------------------|-------------------|--------------------|---------------------------|
| ١ | ١٠ | ٢٩ | ١١٠ | ١١ | | | | |
| ٢ | ١٢ | ٣٥ | ١٢٠ | ١٤.٤ | | | | |
| ٣ | ١١ | ٢٤ | ١٠٠ | ١١ | | | | |
| ٤ | ١٠ | ٣٣ | ١١٨ | ١١.٨ | | | | |
| ٥ | ١٤ | ٤٠ | ١٣٠ | ١٨.٢ | | | | |
| ٦ | ١١ | ٣٤ | ١٢٠ | ١٣.٢ | | | | |
| ٧ | ١٠ | ٢٦ | ١٠٥ | ١٠.٥ | | | | |
| ٨ | ١٧ | ٢٧ | ٩٠ | ١٥.٣ | | | | |
| ٩ | ١٤ | ٣٨ | ١٢٠ | ١٦.٨ | | | | |
| ١٠ | ١٥ | ٤١ | ١٢٥ | ١٨.٨ | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|------|-----|----|----|----|
| | | | | ١٣ | ١٠٠ | ٢٦ | ١٣ | ١١ |
| | | | | ١٤ | ١٠٠ | ٢٩ | ١٤ | ١٢ |
| | | | | ٩٠.٥ | ٩٥ | ١٩ | ١٠ | ١٣ |
| | | | | ٨٠.٨ | ٩٨ | ١٨ | ٩ | ١٤ |
| | | | | ٩٠.٢ | ١١٥ | ٢٠ | ٨ | ١٥ |
| | | | | ٩ | ٩٠ | ١٦ | ١٠ | ١٦ |
| | | | | ١٢ | ١٠٠ | ٢٦ | ١٢ | ١٧ |
| | | | | ١٣.٥ | ١٣٥ | ٤٠ | ١٠ | ١٨ |
| | | | | ١١.٧ | ١٣٠ | ٣٤ | ٩ | ١٩ |
| | | | | ١٦ | ١٠٠ | ٣٠ | ١٦ | ٢٠ |
| عالمس الشكر- الخطوة التالية هي تسجيل التحصيل لتمثل الفترة من قبل للتدريب | | | | | | | | |

التقويم:

١- يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ فأكثر من الأداء أثناء التدريب على حساب العمر العقل للمحالات المدونة بحلول تفريغ البيانات.

النشاط التدريبي الثاني

الجلسة السادسة

المهدف: الوعي بمتغيرات معادلة هاريس (١٩٧٠) وتطبيقها لحساب الصف المتوقع.

الوسيلة: معادلة هاريس (١٩٧٠).

الإستراتيجية: الحوار والمناقشة مع نماذج يشرحها المدرب.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

- ١- توصع نسخة من جدول تعريف البيانات أمام كل متدربة
- ٢- يتم تسجيل الصف الفعلي أو التحصيل الفعلي، وذلك كما يملئها المدرب.
- ٣- يتم توضيح البيانات الأساسية الموجودة بالجدول مرة ثانية.
- ٤- يطلب من المتدربات التركيز على العمر الزمني و العمر العقلي للحالة التي سيتم التطبيق عليها
- ٤- تسلّم ورقة إجابة Answer Sheet، مكتوب على رأسها معادلة هاريس (١٩٧٠)، وهي:

الصف المتوقع أو التحصيل المتوقع = $(\text{العمر العقلي} + \text{العمر الزمني}) \div 3 - 5$

٥- تعطى (٥) أمثلة للتدريب يقوم بحلها المدرب.

٦- يطلب من المتدربات حساب التحصيل المتوقع للحالات المسجلة بالجدول أدناه:

جداول تفريغ البيانات:

| الحالة | العمر الرمي | الدرجات الحام للذكاء | سبة الذكاء | العمر العقل | التحصيل للتوقع | التحصيل العمل | التباعد الخارجي | الحكم بوجود التباعد |
|--------|----------------|----------------------------|---------------|----------------|-------------------|------------------|--------------------|---------------------------|
| ١ | ١٠ | ٢٩ | ١١٠ | ١١ | ٦٧ | ٥٧ | | |
| ٢ | ١٢ | ٣٥ | ١٢٠ | ١١.٤ | ٨٠.٦ | ٧ | | |
| ٣ | ١١ | ٢٤ | ١٠٠ | ١١ | ٦ | ٦ | | |
| ٤ | ١٠ | ٢٣ | ١١٨ | ١١.٨ | ٦.٢ | ٦ | | |
| ٥ | ١٤ | ٤٠ | ١٣٠ | ١٨.٢ | ١١.٨ | ١٠.٩ | | |
| ٦ | ١١ | ٣٤ | ١٢٠ | ١٣.٢ | ٧.٥ | ٧.٢ | | |
| ٧ | ١٠ | ٢٦ | ١٠٥ | ١٠.٥ | ٥.٣ | ٤ | | |
| ٨ | ١٧ | ٢٧ | ٩٠ | ١٥.٣ | ١٠.٩ | ٨ | | |
| ٩ | ١٤ | ٣٨ | ١٢٠ | ١٦.٨ | ١٠.٩ | ٩ | | |
| ١٠ | ١٥ | ٤١ | ١٢٥ | ١٨.٨ | ١٢.٥ | ١٠.٢ | | |
| ١١ | ١٣ | ٢٦ | ١٠٠ | ١٣ | ٨ | ٦.٥ | | |
| ١٢ | ١٤ | ٢٩ | ١٠٠ | ١٤ | ٩ | ٧.٤ | | |
| ١٣ | ١٠ | ١٩ | ٩٥ | ٩.٥ | ٧.٤ | ٤ | | |
| ١٤ | ٩ | ١٨ | ٩٨ | ٨.٨ | ٣.٩ | ٤ | | |
| ١٥ | ٨ | ٢٠ | ١١٥ | ٩.٢ | ٣.٨ | ٣.٥ | | |
| ١٦ | ١٠ | ١٦ | ٩٠ | ٩ | ٤.٣ | ٣.٢ | | |
| ١٧ | ١٢ | ٢٦ | ١٠٠ | ١٢ | ٧ | ٥ | | |
| ١٨ | ١٠ | ٤٠ | ١٣٥ | ١٣.٥ | ٧.٣ | ٦ | | |
| ١٩ | ٩ | ٣٤ | ١٣٠ | ١١.٧ | ٥.٨ | ٤ | | |
| ٢٠ | ١٦ | ٣٠ | ١٠٠ | ١٦ | ١١ | ٩ | | |

خالص الشكر والتعظيم التلي هو كمية حساب التباعد الخارجي

التقويم:

يعد هذا الشاغل التدريسي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقلد بنسبة ١٠٠٪ فأكثر من الأداء أثناء التدريب على حساب التحصيل أو العصف المتوقع للحالات المدونة بجدول تفريغ البيانات.

النشاط التدريبي الثاني

الجلسة السابعة^(٥)

المهدف: تنمية الوعي بكيفية حساب التباعد الخارجى والحكم بوجوده.

الوسيلة: طرح التحصيل المتوقع - التحصيل الفعلى.

الإستراتيجية الحوار والمناقشة مع نادج يشرحها المدرب.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب فى مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة.

١- توضع نسخة من جدول تفريع البيانات أمام كل متدربة

٢- للحصول على التباعد الخارجى يتم طرح التحصيل الفعلى من التحصيل المتوقع

٣- إذا كان ناتج الطرح واحد صحيح فأكثر فإن الحالة يوجد لديها تباعد خارجى.

(٥) على هذه الجلسة، جلسة ثامنة تهدف إلى مناقشة المتدربين والتدريبات فيها تقدم وإثابة الفرصة لكل التساؤلات والمناقشات التى من شأنها إزاله أى عوضى أو لبس.

سابعا: جدول تفريغ البيانات:

| الحالة | العمر فرضي | الدرجات الحام للذكاء | نسبة الذكاء؟ | العمر المطل؟ | التحصيل المتوقع؟ | التحصيل الفعلي | الانحداد الخارجي؟ | الحكم بوجود الانحداد؟ |
|--------|---------------|----------------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|
| ١ | ١٠ | ٢٩ | ١١٠ | ١١ | ٦٧ | ٥٩ | ٠.٨ | لا يوجد |
| ٢ | ١٢ | ٣٥ | ١٢٠ | ١٤.٤ | ٨٦ | ٨ | ٠.٦ | لا يوجد |
| ٣ | ١١ | ٢٤ | ١٠٠ | ١١ | ٦ | ٦ | ٠ | لا يوجد |
| ٤ | ١٠ | ٣٣ | ١١٨ | ١١.٨ | ٦٢ | ٦ | ٠.٢ | لا يوجد |
| ٥ | ١٤ | ٤٠ | ١٣٠ | ١٨.٢ | ١١.٨ | ١٠.٩ | ٠.٩ | لا يوجد |
| ٦ | ١١ | ٣٤ | ١٢٠ | ١٣.٢ | ٧٥ | ٧٢ | ٠.٣ | لا يوجد |
| ٧ | ١٠ | ٢٦ | ١٠٥ | ١٠.٥ | ٥٢ | ٥ | ٠.٣ | لا يوجد |
| ٨ | ١٧ | ٢٧ | ٩٠ | ١٥.٣ | ١٠.٩ | ١٠ | ٠.٩ | لا يوجد |
| ٩ | ١٤ | ٣٨ | ١٢٠ | ١٦.٨ | ١٠.٩ | ٩ | ١.٩ | لا يوجد |
| ١٠ | ١٥ | ٤١ | ١٢٥ | ١٨.٨ | ١٢.٥ | ١٢.٢ | ٠.٣ | لا يوجد |
| ١١ | ١٣ | ٢٦ | ١٠٠ | ١٣ | ٨ | ٦.٥ | ١.٥ | لا يوجد |
| ١٢ | ١٤ | ٢٩ | ١٠٠ | ١٤ | ٩ | ٧.٤ | ١.٦ | لا يوجد |
| ١٣ | ١٠ | ١٩ | ٩٥ | ٩.٥ | ٤.٧ | ٤ | ٠.٧ | لا يوجد |
| ١٤ | ٩ | ١٨ | ٩٨ | ٨.٨ | ٣.٩ | ٤ | ٠.١ | لا يوجد |
| ١٥ | ٨ | ٢٠ | ١١٥ | ٩.٢ | ٢.٨ | ٢.٥ | ٠.٣ | لا يوجد |
| ١٦ | ١٠ | ١٦ | ٩٠ | ٩ | ٤.٣ | ٤.٢ | ٠.١ | لا يوجد |
| ١٧ | ١٢ | ٢٦ | ١٠٠ | ١٢ | ٧ | ٥ | ٢ | لا يوجد |
| ١٨ | ١٠ | ٤٠ | ١٣٥ | ١٣.٥ | ٧.٣ | ٦ | ١.٣ | لا يوجد |
| ١٩ | ٩ | ٣٤ | ١٣٠ | ١١.٧ | ٥.٨ | ٥.٢ | ٠.٦ | لا يوجد |
| ٢٠ | ١٦ | ٣٠ | ١٠٠ | ١٦ | ١١ | ١٠.٨ | ٠.٢ | لا يوجد |

عالمى الشكر

التقويم:

يعد هذا الشاغل التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ فأكثر من الأداء أثناء التدريب على حساب التباعد الخارجى والحكم بوجوده للحالات المدونة بجدول تمرير البيانات.

البرنامج التدريبي

القسم الثاني

الأنشطة وجلسات التدريب

النشاط التدريبي الأول

الجلسة الثامنة

المهدف: معرفة أسماء اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل
لاختبار وكسر لذكاء الأطفال - المعدل

الوسيلة: كروت بها أسماء الاختبارات.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمنافسة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع
متدربات.

الطريقة: توضع نسخة من قائمة تتضمن الاختبارات الفرعية في القسم
اللفظي، والاختبارات الفرعية في القسم العمل مع كل متدربة.

٢- يتم توضيح لأسماء هذه الاختبارات تأييدا لما بين أيديهن

٣- يطلب من كل متدربة أن تسأل زميلاتها في المجموعة عن أسماء اختبارات
القسمين اللفظي والعمل

٤- يتلقى المدرب متدربة من كل مجموعة لتوجه سؤالا عن أسماء الاختبارات
بالقسمين لمجموعة المتدربات المواجهة لمجموعتها في قاعة التدريب

٥- عندما يتأكد المدرب من إتقان للتدريبات لمعرفة لأسماء الاختبارات في
القسمين، يتم الانتقال إلى الجلسة التالية في التدريب

محتوى الجنسية

- التباعد الداخلى يعنى الانحراف بين العمليات والقدرات الداخلية أى داخل الطفل.

- الطفل العادى هو الذى لا يوجد لديه فرق دال إحصائيا، أو بالمعنى الدارج لا يوجد لديه فرق كبير أو واضح بين العمليات والقدرات الداخلية حيث يكون لديه اتساق فى نمو أو نضج هذه العمليات أو القدرات، يسا الطفل ذو الصعوبة فى التعلم يكون عكس ذلك، ومن هنا استخدم بعض العلماء هذه الفكرة كمؤشر على وجود صعوبة التعلم، وإن كان هناك من العلماء من يرى بأن هذا الشرط لا يتحقق على طول الخط لدى كل الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وأن هذا المحك يوجد على مستوى التحليل الطرى للصعوبة، ولم يتحقق تواجده فى كل الدراسات التجريبية.

- فى النهاية هناك العديد من الدراسات التى تأخذ بهذا المحك عند انتقاها وتعرفها على الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وأنه محك معتبر فى العديد من المؤسسات العلمية والولايات الأمريكية.

- تقوم فكرة حساب التباعد بين العمليات والقدرات الداخلية باستخدام النموذج الثانى على تكتة مفادها أن العمليات والقدرات الداخلية التى تكمن خلف الأداء على اختبارات القسم اللفظى من مقياس وكسلر تعتمد على عمليات وقدرات الاستدلال التجريدى والتذكر لسلاسل المعلومات، بينما العمليات والقدرات الداخلية التى تكمن خلف الأداء على اختبارات القسم العمل من مقياس وكسلر تعتمد على معالجة الأشياء الثلاثة فى الفراغ والرموز الشكلية.

- يتكون مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل من (١٢) اختبار فرعي، تنقسم إلى قسمين: القسم اللفظي ويتكون من (٦) اختبارات، والقسم العملي ويتكون من (٦) اختبارات.

- القسم اللفظي يتكون من الاختبارات الآتية:

١- المفردات. ٢- للمعلومات ٣- المشاييات. ٤- المهم. ٥- الحساب. ٦- مدى الأرقام أو الذاكرة.

- القسم العملي يتكون من الاختبارات الآتية:

١- تصميم المكعبات. ٢- تجميع الأشياء. ٣- ترتيب الصور. ٤- تكميل الصور.

٥- المناهات. ٦- الشفرة.

•التقويم:

يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بسبة ١٠٠٪ في معرفة أسماء اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العملي.

النشاط التدريبي الأول

الجلسة التاسعة

المهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب المتوسط الحسابي للأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل.

الوسيلة: مجموع الدرجات على عدد الحالات.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع المذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة

١- توضع نسخة من جدول مدون به أسماء الاختبارات الفرعية في كل قسم والدرجات أسفل كل اختبارات لعدد من الحالات قدره (٢٠) حالة.

٢- يطلب من المتدربات الجمع الأفقي لدرجات كل حالة على اختبارات القسم اللفظي، وتسجيل ناتج الجمع أمام الحالة.

٣- يطلب من المتدربات الجمع الرأسي لدرجات كل الحالات على اختبارات القسم اللفظي، وتسجيل ناتج الجمع.

٤- يتم تسجيل المجموع الناتج من الخطوة السابقة، ثم قسمته على عدد الحالات، فتكون المتدربات بذلك قد حصلت كل واحدة منهن على المتوسط الحسابي للأداء على الجانب اللفظي.

٥- يتبقى المدرب متدربة من كل مجموعة لتوجه سؤالا لمجموعة المتدربات المواجهة لمجموعتها في قاعة التدريب عن قيمة المتوسط الذي تم التوصل إليه ومقارنته بما حصلت عليه السائلة.

٦ بعد التأكد من القيمة الصحيحة بطلب من التدريبات حساب متوسط الأداء على اختبارات القسم العمل من قبل التدريبات نفس الطريقة السابقة، وتدوين النتائج في الجدول أدناه^(٥)

| اختبارات القسم المعمل | | | | | | | اختبارات القسم المعطى | | | | | | | اليان |
|-----------------------|----|----|----|----|----|----|-----------------------|---|---|---|----|----|----|-------|
| م | ر | ح | ط | ك | ل | ن | م | و | د | ج | ب | أ | | |
| ٧٣ | ١٥ | ١٣ | ١٣ | ١٠ | ١٢ | ١٠ | ٥١ | ٧ | ٧ | ٨ | ١٠ | ٨ | ١١ | ١ |
| ٧٩ | ١٤ | ١٢ | ١٢ | ١٢ | ١٢ | ١٣ | ٥٠ | ٧ | ٧ | ٩ | ٨ | ١٠ | ٩ | ٢ |
| ٧٥ | ١٣ | ١٦ | ١٤ | ١٣ | ٨ | ١١ | ٥٦ | ٨ | ٨ | ٩ | ١٠ | ٩ | ١٢ | ٣ |
| ٧٠ | ١٢ | ١٠ | ١٥ | ١٠ | ١٢ | ١١ | ٤٤ | ٦ | ٦ | ٦ | ٨ | ٨ | ١٠ | ٤ |
| ٥٩ | ١١ | ١٠ | ١٠ | ١٠ | ٧ | ١١ | ٤٤ | ٧ | ٧ | ٧ | ٩ | ٧ | ٧ | ٥ |
| ٧٨ | ١٥ | ١١ | ١٤ | ١٤ | ١٢ | ١٠ | ٤٨ | ٨ | ٨ | ٨ | ٨ | ٨ | ٨ | ٦ |
| ٧٤ | ١٢ | ١٦ | ١١ | ١٠ | ١٠ | ١٥ | ٥٣ | ٨ | ٨ | ٩ | ١٠ | ٩ | ٩ | ٧ |
| ٧٠ | ١٣ | ١٠ | ١٥ | ١٢ | ١٠ | ١٠ | ٣٩ | ٦ | ٦ | ٦ | ٨ | ٧ | ٦ | ٨ |
| ٧٢ | ١٣ | ١٦ | ١٦ | ١٢ | ٧ | ١٢ | ٤٢ | ٧ | ٧ | ٧ | ٧ | ٧ | ٧ | ٩ |
| ٦٥ | ٨ | ١٢ | ١٢ | ١٠ | ١٢ | ١١ | ٥٠ | ٨ | ٨ | ٨ | ١٠ | ٨ | ٨ | ١٠ |
| ٦٤ | ١٠ | ١٠ | ١٠ | ١٢ | ١٢ | ١٣ | ٥٤ | ٩ | ٩ | ٩ | ٩ | ٩ | ٩ | ١١ |
| ٧٢ | ١٠ | ١٤ | ١٢ | ١٣ | ١٢ | ١٣ | ٤٨ | ٨ | ٨ | ٨ | ٨ | ٨ | ٨ | ١٢ |
| ٧٩ | ١٤ | ١٣ | ١٣ | ١٣ | ١٢ | ١٢ | ٤٥ | ٦ | ٦ | ٦ | ١٠ | ٦ | ١١ | ١٣ |
| ٧١ | ١٠ | ١١ | ١٢ | ١٢ | ١٢ | ١٣ | ٤٧ | ٧ | ٧ | ٧ | ٩ | ٧ | ١٠ | ١٤ |
| ٧٣ | ١٣ | ١٢ | ١٢ | ١٢ | ١٠ | ١٠ | ٥٠ | ٨ | ٨ | ٨ | ١٠ | ٨ | ٨ | ١٥ |
| ٦٩ | ١٣ | ١٢ | ١١ | ١١ | ٩ | ١٥ | ٥٥ | ٩ | ٩ | ٩ | ٩ | ٩ | ١٠ | ١٦ |
| ٦٦ | ١٠ | ١٠ | ١٢ | ١٠ | ١٢ | ١٠ | ٥٣ | ٨ | ٨ | ٨ | ٩ | ٨ | ١٢ | ١٧ |
| ٧٦ | ١٤ | ١٥ | ١٣ | ١٤ | ٧ | ١٣ | ٥١ | ٧ | ٧ | ٧ | ١٢ | ٧ | ١١ | ١٨ |
| ٧٥ | ١٤ | ١٤ | ١٤ | ١٥ | ١٢ | ١٠ | ٤٣ | ٦ | ٦ | ٦ | ٧ | ٦ | ١٢ | ١٩ |
| ٧٤ | ١٢ | ١٢ | ١٣ | ١٤ | ٧ | ١٢ | ٥٠ | ٧ | ٧ | ٧ | ١١ | ٧ | ١١ | ٢٠ |
| ٧١.٧ | | | | | | | ٤٨.٧ | | | | | | | |

(٥) أ- الفرقات ب- المنشآت. ح- المهتم د- للعلومات. هـ- الحساب. و- مدى الأرقام
 ز- تصميم الكميات ح- تجميع الأشياء ط- تكميل الصور ك- ترتيب الصور ل- الترميز. د-
 المتاحات. م- المتوسط

التقويم

يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بسبة ١٠٠٪ في معرفة كيفية حساب متوسط الأداء على اختبارات القسم العمل الذي لم يتم التدريب عليه.

النشاط التدريبي الثاني

الجلسة العاشرة

زمن الجلسة: (٥٠) دقيقة

المهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب الانحراف المعياري للأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل.
الوسيلة: معادلة حساب الانحراف المعياري.
الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.
الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.
الطريقة:

- ١- توضع نسخة من جدول مدون به مجموع درجات أداء العشرين حالة في كل من قسمي المقياس، والمتوسط الذي تم حسابه في التدريب السابق.
- ٢- يطلب من كل متدربة حساب انحراف كل درجة من درجات القسم اللفظي لكل حالة من الحالات العشرين عن المتوسط، وتسجيل الناتج في كل حالة في العمود المجاور.
- ٣- يطلب من المتدربات تربيع ناتج طرح المتوسط من الدرجة الذي تم الحصول عليه في الخطوة السابقة، وتسجيل ناتج تربيع القيمة في العمود المجاور.
- ٤- جمع القيم العشرين الناتجة من الخطوة السابقة، ثم قسمة الناتج على عدد أفراد الحالات - ١، ثم إيجاد الجذر التربيعي للقيمة الناتجة، ليكون الناتج هو الانحراف المعياري.

٥- سجل قيمة الانحراف المعياري الناتج في الصف الأخير من الجدول الموضح أدناه تمهيدا لاستخدامه في حساب الدرجات المعيارية.

جدول تفريغ البيانات^(٥):

| اختبارات القسم المعطى | | | | اختبارات القسم المعمل | | | |
|-----------------------|----|---|----|-----------------------|---|---|--|
| ١ | ب | ج | | ١ | ب | ج | |
| ١ | ٥١ | | ٧٣ | | | | |
| ٢ | ٥٠ | | ٧٩ | | | | |
| ٣ | ٥٦ | | ٧٥ | | | | |
| ٤ | ٤٤ | | ٧٠ | | | | |
| ٥ | ٤٤ | | ٥٩ | | | | |
| ٦ | ٤٨ | | ٧٨ | | | | |
| ٧ | ٥٣ | | ٧٤ | | | | |
| ٨ | ٣٩ | | ٧٠ | | | | |
| ٩ | ٤٢ | | ٧٢ | | | | |
| ١٠ | ٥٠ | | ٦٥ | | | | |
| ١١ | ٥٤ | | ٦٤ | | | | |
| ١٢ | ٤٨ | | ٧٢ | | | | |
| ١٣ | ٤٥ | | ٧٩ | | | | |
| ١٤ | ٤٧ | | ٧١ | | | | |
| ١٥ | ٥٠ | | ٧٣ | | | | |
| ١٦ | ٥٥ | | ٦٩ | | | | |
| ١٧ | ٥٣ | | ٦٦ | | | | |
| ١٨ | ٥١ | | ٧٦ | | | | |
| ١٩ | ٤٣ | | ٧٥ | | | | |
| ٢٠ | ٥٠ | | ٧٤ | | | | |
| ٢ | ٤٦ | ٤ | ٥٢ | | | | |

(٥) أ- مجموع درجات اختبارات القسم المعطى ب- الدرجة - المتوسط ج- مربع الفرق
د- مجموع درجات اختبارات القسم المعمل هـ- الدرجة - المتوسط و- مربع الفرق.

التقويم

يعد هذا الشاغل التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تفقد بنسبة ١٠٠٪ في معرفة كيفية حساب الأحراف المعياري للأداء على اختبارات القسم العمل.

النشاط التدريبي الثاني

الجلسة الحادية عشر

المهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب الدرجات المعيارية للأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العملي.

الوسيلة: الدرجة - المتوسط - الانحراف المعياري.

الإستراتيجية التعليمية: التعليم التعاوني مع المذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

١- توضع نسخة من الجدول السابق به عمود يتضمن مجموع درجات أداء كل حالة من الحالات العشرين على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العملي.

٢- يتم التدريب على حساب الدرجات المعيارية للأداء على القسم اللفظي فقط كما يلي:

- طرح المتوسط من كل درجة وتسجل في العمود المجاور.

- تقسم كل درجة نتجت من الخطوة السابقة على الانحراف المعياري، ثم تسجل النتائج في العمود الثالث، لتمثل الدرجات المعيارية، وذلك كما هو موضح بالجدول أدناه:

جدول تفریع البيانات^(٥):

| البيان | القسم اللغوي | | | القسم المعمل | | |
|--------|--------------|---|-------|--------------|----|-------|
| | أ | ب | ج | د | هـ | و |
| ١ | ٥١ | | ٠.٥٥ | ٧٣ | | ٠.٢٥ |
| ٢ | ٥٠ | | ٠.٢٩ | ٧٩ | | ١.٤١ |
| ٣ | ٥٦ | | ١.٥٨ | ٧٥ | | ٠.٦٤ |
| ٤ | ٤٤ | | ١.٠٠- | ٧٠ | | ٠.٣٣- |
| ٥ | ٤٤ | | ١.٠٠- | ٥٩ | | ٢.٤٥- |
| ٦ | ٤٨ | | ٠.١٤- | ٧٨ | | ١.٢١ |
| ٧ | ٥٣ | | ٩٣. | ٧٤ | | ٠.٤٤ |
| ٨ | ٣٩ | | ٢.٠٨- | ٧٠ | | ٠.٣٣- |
| ٩ | ٤٢ | | ١.٤٣- | ٧٢ | | ٠.٠٦ |
| ١٠ | ٥٠ | | ٠.٢٩ | ٦٥ | | ١.٢٩- |
| ١١ | ٥٤ | | ١.١٥ | ٦٤ | | ١.٤٨- |
| ١٢ | ٤٨ | | ١٤.- | ٧٢ | | ٠.٠٦ |
| ١٣ | ٤٥ | | ٠.٧٩- | ٧٩ | | ١.٤١ |
| ١٤ | ٤٧ | | ٠.٣٦- | ٧١ | | ٠.١٣ |
| ١٥ | ٥٠ | | ٠.٢٩ | ٧٣ | | ٠.٢٥ |
| ١٦ | ٥٥ | | ١.٣٧ | ٦٩ | | ٠.٥٢- |
| ١٧ | ٥٣ | | ٠.٩٣ | ٦٦ | | ١.١٠- |
| ١٨ | ٥١ | | ٠.٥٠ | ٧٦ | | ٠.٨٣ |
| ١٩ | ٤٣ | | ١.٢٢- | ٧٥ | | ٠.٦٤ |
| ٢٠ | ٥٠ | | ٠.٢٩ | ٧٤ | | ٠.٤٤ |

(٥) أ= مجموع درجات اختبارات القسم اللغوي. ب= الدرجة- المتوسط ج= الدرجة للمقايمة
د= مجموع درجات اختبارات القسم المعمل. هـ= الدرجة- المتوسط. و= الدرجة للمقايمة.

التقسيم

١- يمد هذا النشاط التدريسي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بسبة ١٠٠٪ في معرفة كيفية حساب الدرجات المعيارية للأداء على اختبارات القسم العمل.

النشاط التدريبي الثاني

الجلسة الثانية عشرة

المسند تنمية الوعي بكيفية حساب التاعد الداخل باستخدام النموذج الثاني والحكم بتواجده.

الوسيلة. الدرجة المعيارية للقسم العملي - الدرجة المعيارية للقسم اللفظي.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة..

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

١- توضع نسخة من الجدول السابق به عمود يتضمن الدرجات المعيارية لكل حالة في القسمين اللفظي والعمل.

٢- يطلب من كل متدربة طرح كل درجة ناتجة في الخطوة السابقة في القسم اللفظي من الدرجة المقابلة في القسم العملي، وذلك كم هو موضح بالجدول أدناه:

جداول تفريغ البيانات^(٥):

| البيان | التابع | | | الحكم |
|--------|--------|-------|-------|-------|
| | أ | ب | ج | |
| ١ | ٠,٥٥ | ٠,٢٥ | ٠,٣٠- | |
| ٢ | ٠,٢٩ | ١,٤١ | ١,١٢ | يوجد |
| ٣ | ١,٥٨ | ٠,٦٤ | ٠,٩٥- | |
| ٤ | ١,٠٠- | ٠,٣٣- | ٠,٦٨ | |
| ٥ | ١,٠٠- | ٢,٤٥- | ١,٤٤- | |
| ٦ | ٠,١٤- | ١,٢١ | ١,٣٦ | يوجد |
| ٧ | ٩٣- | ٠,٤٤ | ٠,٤٩- | |
| ٨ | ٢,٠٨- | ٠,٣٣- | ١,٧٥ | يوجد |
| ٩ | ١,٤٣- | ٠,٠٦ | ١,٤٩ | يوجد |
| ١٠ | ٠,٢٩ | ١,٢٩- | ١,٥٨- | |
| ١١ | ١,١٥ | ١,٤٨- | ٢,٦٣- | |
| ١٢ | ١٤- | ٠,٠٦ | ٠,٢٠ | |
| ١٣ | ٠,٧٩- | ١,٤١ | ٢,١٩ | يوجد |
| ١٤ | ٠,٣٦- | ٠,١٣- | ٠,٢٢ | |
| ١٥ | ٠,٢٩ | ٠,٢٥ | ٠,٠٤- | |
| ١٦ | ١,٣٧ | ٠,٥٢- | ١,٨٩- | |
| ١٧ | ٠,٩٣ | ١ ١٠- | ٢ ٠٣- | |
| ١٨ | ٠,٥٠ | ٠,٨٣ | ٠,٣٢ | |
| ١٩ | ١,٢٢- | ٠,٦٤ | ١,٨٥ | يوجد |
| ٢٠ | ٠,٢٩ | ٠,٤٤ | ٠,١٥ | |

(٥) أ= الدرجات المعيارية لاختبارات القسم للعطى

ب= الدرجات المعيارية لاختبارات القسم العلى

ج= ناتج الطرح

٣- إذا كان ناتج طرح درجة القسم اللغوى من درجة القسم العمل هو درجة معيارية فأكثر فإنه يكون قد تحقق شرط التباعد الداخلى.

التقسيم

يعد هذا النشاط التدريي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ فى حساب التباعد والحكم بتواجده.

النشاط التدريبي الثالث

الجلسة الثالثة عشرة

المهدف: معرفة الاختبارات الفرعية في مقياس وكسلر لدكاء الأطفال - المعدل المتضمنة في النموذج الثلاثي لباناتايس (١٩٧٤).

الوسيلة: قائمة بها أسماء الاختبارات.

الإستراتيجية: المحاضرة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة: توضع نسخة من قائمة تتضمن الاختبارات الفرعية في العوامل الثلاثة والمتضمنة في عامل المكانية، وعامل الفهم، وعامل المتابعة

٢- يتم توضيح أسماء هذه الاختبارات تأييدا لما بين أيديس، والفكرة التي يتم في ضوئها القول بالتعدد.

٣- يطلب من كل متدربة أن تسأل زميلاتها في المجموعة عن أسماء الاختبارات بكل عامل من العوامل الثلاثة

٤- يتلقى المدرب متدربة من كل مجموعة لتوجه سؤالا عن أسماء الاختبارات التي تنتمي إلى كل عامل من العوامل الثلاثة لمجموعة المتدربات المواجهة لمجموعتها في قاعة التدريب.

٥- عندما يتأكد المدرب من إتقان المتدربات لمعرفة لأسماء الاختبارات في كل عامل من العوامل الثلاثة، يتم الانتقال إلى الجلسة التالية في التدريب.

●التقويم:

١- يعد هذا الشايط التدرىى قد حقق المرحو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عية التدريب الكلية عل درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ فى معرفة أسماء اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة
●محتوى الجلسة:

- التناعد الداخلى يعنى الاتحراف بين العمليات والقدرات الداخلية؛ أى داخل الطفل.

- الطفل العادى هو الذى لا يوجد لديه فرق دال إحصائيا، أو بالمعنى الدارج لا يوجد لديه فرق كبير أو واضح بين العمليات والقدرات الداخلية؛ حيث يكون لديه اتساق فى نمو أو وضح هذه العمليات أو القدرات، بينما الطفل ذو الصعوبة فى التعلم يكون عكس ذلك، ومن هنا استخدم بعض العلماء هذه الفكرة كمؤشر على وجود صعوبة التعلم، وإن كان هناك من العلماء من يرى بأن هذا الشرط لا يتحقق على طول الخط لدى كل الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وأن هذا المحك يوجد على مستوى التحليل النظرى للصعوبة، ولم يتحقق تواجده فى كل الدراسات التجريبية.

- فى النهاية هالك العديد من الدراسات التى تأخذ بهذا المحك عند انتقاها وتعرفها على الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وأنه محك معتبر فى العديد من المؤسسات العلمية والولايات الأمريكية.

- تقوم فكرة حساب التناعد بين العمليات والقدرات الداخلية باستخدام النموذج الثلاثى على تكتة مفادها أن العمليات والقدرات الداخلية التى تكمن خلف الأداء على اختبارات عامل المكائبة من مقياس وكسلر تعتمد على عملية معالجة الأشياء ذات الأبعاد الثلاثية فى الفراغ دون ترتيب أو تعاقب، بينما العمليات والقدرات الداخلية التى تكمن خلف الأداء على اختبارات عامل المهم هى استخدام المعاهيم والاستدلال التجريدى، أما العمليات والقدرات الداخلية التى

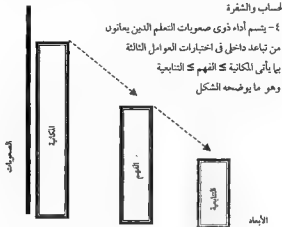
تكمن خلف الأداء على اختبارات عامل-التابعة فهي القدرة على تذكر سلاسل متتابعة من المثيرات البصرية والسمعية.

- يتكون مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل من (١٢) اختبار فرعي، تنقسم إلى قسمين، القسم اللفظي ويتكون من (٦) اختبارات، والقسم العمل ويتكون من (٦) اختبارات، يمكن تقسيمها إلى ثلاثة عوامل، هي:

١- عامل المكانية Spatial Factor. ويتكون من اختبارات تصميم المكعبات، تكميل الصورة، وتجميع الأشياء.

٢- عامل الفهم Conceptual ويتكون من اختبارات الفهم والمفردات والمشتبهات.

٣- عامل التسمية Consequential ويتكون من اختبارات مدى الأرقام والحساب والشفرة



وصف أداء ذوي صعوبات التعلم على العوامل الثلاثة (المكانية والفهم والتسمية)

النشاط التدريبي الثالث

الجلسة الرابعة عشرة

المهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب المتوسط الحسابي للأداء على اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة في منتصف باناتين الثلاثي (١٩٧٤).

الوسيلة: مجموع الدرجات على عدد الحالات.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع المذجة والمناقشة..

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربين.

الطريقة:

١- توضع نسخة من جدول مدون به أسماء الاختبارات الفرعية في كل عامل من العوامل الثلاثة لعشرين حالة مقترصة كما هو موضح بالجدول أدناه.

٢- يطلب من المتدربين الجمع الأفقي لدرجات اختبارات عامل المكانية.

٣- يطلب من المتدربين الجمع الرأسى لدرجات اختبارات عامل المكانية

٤- يتم تسجيل المجموع الناتج، ثم قسمته على عدد الحالات، فتكون المتدربات بذلك قد حصلت كل واحدة منهن على المتوسط الحسابي للأداء على اختبارات عامل المكانية.

جدول الاختبارات وجموع الأبعاد^(*):

| الرقم | العمليات الحسابية | | | الرقم | العمليات الحسابية | | | الرقم | العمليات الحسابية | | | الرقم |
|-------|-------------------|------|------|-------|-------------------|------|------|-------|-------------------|------|------|-------|
| | أ | ب | ج | | د | هـ | و | | ز | ح | ط | |
| ١٦ | ١٠ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | ١٠ | ١١ | ١٢ |
| ١٧ | ١٣ | ١٤ | ١٥ | ١٦ | ١٧ | ١٨ | ١٩ | ٢٠ | ٢١ | ٢٢ | ٢٣ | ٢٤ |
| ١٨ | ٢٥ | ٢٦ | ٢٧ | ٢٨ | ٢٩ | ٣٠ | ٣١ | ٣٢ | ٣٣ | ٣٤ | ٣٥ | ٣٦ |
| ١٩ | ٣٧ | ٣٨ | ٣٩ | ٤٠ | ٤١ | ٤٢ | ٤٣ | ٤٤ | ٤٥ | ٤٦ | ٤٧ | ٤٨ |
| ٢٠ | ٤٩ | ٥٠ | ٥١ | ٥٢ | ٥٣ | ٥٤ | ٥٥ | ٥٦ | ٥٧ | ٥٨ | ٥٩ | ٦٠ |
| ٢١ | ٦١ | ٦٢ | ٦٣ | ٦٤ | ٦٥ | ٦٦ | ٦٧ | ٦٨ | ٦٩ | ٧٠ | ٧١ | ٧٢ |
| ٢٢ | ٧٣ | ٧٤ | ٧٥ | ٧٦ | ٧٧ | ٧٨ | ٧٩ | ٨٠ | ٨١ | ٨٢ | ٨٣ | ٨٤ |
| ٢٣ | ٨٥ | ٨٦ | ٨٧ | ٨٨ | ٨٩ | ٩٠ | ٩١ | ٩٢ | ٩٣ | ٩٤ | ٩٥ | ٩٦ |
| ٢٤ | ٩٧ | ٩٨ | ٩٩ | ١٠٠ | ١٠١ | ١٠٢ | ١٠٣ | ١٠٤ | ١٠٥ | ١٠٦ | ١٠٧ | ١٠٨ |
| ٢٥ | ١٠٩ | ١١٠ | ١١١ | ١١٢ | ١١٣ | ١١٤ | ١١٥ | ١١٦ | ١١٧ | ١١٨ | ١١٩ | ١٢٠ |
| ٢٦ | ١٢١ | ١٢٢ | ١٢٣ | ١٢٤ | ١٢٥ | ١٢٦ | ١٢٧ | ١٢٨ | ١٢٩ | ١٣٠ | ١٣١ | ١٣٢ |
| ٢٧ | ١٣٣ | ١٣٤ | ١٣٥ | ١٣٦ | ١٣٧ | ١٣٨ | ١٣٩ | ١٤٠ | ١٤١ | ١٤٢ | ١٤٣ | ١٤٤ |
| ٢٨ | ١٤٥ | ١٤٦ | ١٤٧ | ١٤٨ | ١٤٩ | ١٥٠ | ١٥١ | ١٥٢ | ١٥٣ | ١٥٤ | ١٥٥ | ١٥٦ |
| ٢٩ | ١٥٧ | ١٥٨ | ١٥٩ | ١٦٠ | ١٦١ | ١٦٢ | ١٦٣ | ١٦٤ | ١٦٥ | ١٦٦ | ١٦٧ | ١٦٨ |
| ٣٠ | ١٦٩ | ١٧٠ | ١٧١ | ١٧٢ | ١٧٣ | ١٧٤ | ١٧٥ | ١٧٦ | ١٧٧ | ١٧٨ | ١٧٩ | ١٨٠ |
| ٣١ | ١٨١ | ١٨٢ | ١٨٣ | ١٨٤ | ١٨٥ | ١٨٦ | ١٨٧ | ١٨٨ | ١٨٩ | ١٩٠ | ١٩١ | ١٩٢ |
| ٣٢ | ١٩٣ | ١٩٤ | ١٩٥ | ١٩٦ | ١٩٧ | ١٩٨ | ١٩٩ | ٢٠٠ | ٢٠١ | ٢٠٢ | ٢٠٣ | ٢٠٤ |
| ٣٣ | ٢٠٥ | ٢٠٦ | ٢٠٧ | ٢٠٨ | ٢٠٩ | ٢١٠ | ٢١١ | ٢١٢ | ٢١٣ | ٢١٤ | ٢١٥ | ٢١٦ |
| ٣٤ | ٢١٧ | ٢١٨ | ٢١٩ | ٢٢٠ | ٢٢١ | ٢٢٢ | ٢٢٣ | ٢٢٤ | ٢٢٥ | ٢٢٦ | ٢٢٧ | ٢٢٨ |
| ٣٥ | ٢٢٩ | ٢٣٠ | ٢٣١ | ٢٣٢ | ٢٣٣ | ٢٣٤ | ٢٣٥ | ٢٣٦ | ٢٣٧ | ٢٣٨ | ٢٣٩ | ٢٤٠ |
| ٣٦ | ٢٤١ | ٢٤٢ | ٢٤٣ | ٢٤٤ | ٢٤٥ | ٢٤٦ | ٢٤٧ | ٢٤٨ | ٢٤٩ | ٢٥٠ | ٢٥١ | ٢٥٢ |
| ٣٧ | ٢٥٣ | ٢٥٤ | ٢٥٥ | ٢٥٦ | ٢٥٧ | ٢٥٨ | ٢٥٩ | ٢٦٠ | ٢٦١ | ٢٦٢ | ٢٦٣ | ٢٦٤ |
| ٣٨ | ٢٦٥ | ٢٦٦ | ٢٦٧ | ٢٦٨ | ٢٦٩ | ٢٧٠ | ٢٧١ | ٢٧٢ | ٢٧٣ | ٢٧٤ | ٢٧٥ | ٢٧٦ |
| ٣٩ | ٢٧٧ | ٢٧٨ | ٢٧٩ | ٢٨٠ | ٢٨١ | ٢٨٢ | ٢٨٣ | ٢٨٤ | ٢٨٥ | ٢٨٦ | ٢٨٧ | ٢٨٨ |
| ٤٠ | ٢٨٩ | ٢٩٠ | ٢٩١ | ٢٩٢ | ٢٩٣ | ٢٩٤ | ٢٩٥ | ٢٩٦ | ٢٩٧ | ٢٩٨ | ٢٩٩ | ٣٠٠ |
| ٤١ | ٣٠١ | ٣٠٢ | ٣٠٣ | ٣٠٤ | ٣٠٥ | ٣٠٦ | ٣٠٧ | ٣٠٨ | ٣٠٩ | ٣١٠ | ٣١١ | ٣١٢ |
| ٤٢ | ٣١٣ | ٣١٤ | ٣١٥ | ٣١٦ | ٣١٧ | ٣١٨ | ٣١٩ | ٣٢٠ | ٣٢١ | ٣٢٢ | ٣٢٣ | ٣٢٤ |
| ٤٣ | ٣٢٥ | ٣٢٦ | ٣٢٧ | ٣٢٨ | ٣٢٩ | ٣٣٠ | ٣٣١ | ٣٣٢ | ٣٣٣ | ٣٣٤ | ٣٣٥ | ٣٣٦ |
| ٤٤ | ٣٣٧ | ٣٣٨ | ٣٣٩ | ٣٤٠ | ٣٤١ | ٣٤٢ | ٣٤٣ | ٣٤٤ | ٣٤٥ | ٣٤٦ | ٣٤٧ | ٣٤٨ |
| ٤٥ | ٣٤٩ | ٣٥٠ | ٣٥١ | ٣٥٢ | ٣٥٣ | ٣٥٤ | ٣٥٥ | ٣٥٦ | ٣٥٧ | ٣٥٨ | ٣٥٩ | ٣٦٠ |
| ٤٦ | ٣٦١ | ٣٦٢ | ٣٦٣ | ٣٦٤ | ٣٦٥ | ٣٦٦ | ٣٦٧ | ٣٦٨ | ٣٦٩ | ٣٧٠ | ٣٧١ | ٣٧٢ |
| ٤٧ | ٣٧٣ | ٣٧٤ | ٣٧٥ | ٣٧٦ | ٣٧٧ | ٣٧٨ | ٣٧٩ | ٣٨٠ | ٣٨١ | ٣٨٢ | ٣٨٣ | ٣٨٤ |
| ٤٨ | ٣٨٥ | ٣٨٦ | ٣٨٧ | ٣٨٨ | ٣٨٩ | ٣٩٠ | ٣٩١ | ٣٩٢ | ٣٩٣ | ٣٩٤ | ٣٩٥ | ٣٩٦ |
| ٤٩ | ٣٩٧ | ٣٩٨ | ٣٩٩ | ٤٠٠ | ٤٠١ | ٤٠٢ | ٤٠٣ | ٤٠٤ | ٤٠٥ | ٤٠٦ | ٤٠٧ | ٤٠٨ |
| ٥٠ | ٤٠٩ | ٤١٠ | ٤١١ | ٤١٢ | ٤١٣ | ٤١٤ | ٤١٥ | ٤١٦ | ٤١٧ | ٤١٨ | ٤١٩ | ٤٢٠ |
| ٥١ | ٤٢١ | ٤٢٢ | ٤٢٣ | ٤٢٤ | ٤٢٥ | ٤٢٦ | ٤٢٧ | ٤٢٨ | ٤٢٩ | ٤٣٠ | ٤٣١ | ٤٣٢ |
| ٥٢ | ٤٣٣ | ٤٣٤ | ٤٣٥ | ٤٣٦ | ٤٣٧ | ٤٣٨ | ٤٣٩ | ٤٤٠ | ٤٤١ | ٤٤٢ | ٤٤٣ | ٤٤٤ |
| ٥٣ | ٤٤٥ | ٤٤٦ | ٤٤٧ | ٤٤٨ | ٤٤٩ | ٤٥٠ | ٤٥١ | ٤٥٢ | ٤٥٣ | ٤٥٤ | ٤٥٥ | ٤٥٦ |
| ٥٤ | ٤٥٧ | ٤٥٨ | ٤٥٩ | ٤٦٠ | ٤٦١ | ٤٦٢ | ٤٦٣ | ٤٦٤ | ٤٦٥ | ٤٦٦ | ٤٦٧ | ٤٦٨ |
| ٥٥ | ٤٦٩ | ٤٧٠ | ٤٧١ | ٤٧٢ | ٤٧٣ | ٤٧٤ | ٤٧٥ | ٤٧٦ | ٤٧٧ | ٤٧٨ | ٤٧٩ | ٤٨٠ |
| ٥٦ | ٤٨١ | ٤٨٢ | ٤٨٣ | ٤٨٤ | ٤٨٥ | ٤٨٦ | ٤٨٧ | ٤٨٨ | ٤٨٩ | ٤٩٠ | ٤٩١ | ٤٩٢ |
| ٥٧ | ٤٩٣ | ٤٩٤ | ٤٩٥ | ٤٩٦ | ٤٩٧ | ٤٩٨ | ٤٩٩ | ٥٠٠ | ٥٠١ | ٥٠٢ | ٥٠٣ | ٥٠٤ |
| ٥٨ | ٥٠٥ | ٥٠٦ | ٥٠٧ | ٥٠٨ | ٥٠٩ | ٥١٠ | ٥١١ | ٥١٢ | ٥١٣ | ٥١٤ | ٥١٥ | ٥١٦ |
| ٥٩ | ٥١٧ | ٥١٨ | ٥١٩ | ٥٢٠ | ٥٢١ | ٥٢٢ | ٥٢٣ | ٥٢٤ | ٥٢٥ | ٥٢٦ | ٥٢٧ | ٥٢٨ |
| ٦٠ | ٥٢٩ | ٥٣٠ | ٥٣١ | ٥٣٢ | ٥٣٣ | ٥٣٤ | ٥٣٥ | ٥٣٦ | ٥٣٧ | ٥٣٨ | ٥٣٩ | ٥٤٠ |
| ٦١ | ٥٤١ | ٥٤٢ | ٥٤٣ | ٥٤٤ | ٥٤٥ | ٥٤٦ | ٥٤٧ | ٥٤٨ | ٥٤٩ | ٥٥٠ | ٥٥١ | ٥٥٢ |
| ٦٢ | ٥٥٣ | ٥٥٤ | ٥٥٥ | ٥٥٦ | ٥٥٧ | ٥٥٨ | ٥٥٩ | ٥٦٠ | ٥٦١ | ٥٦٢ | ٥٦٣ | ٥٦٤ |
| ٦٣ | ٥٦٥ | ٥٦٦ | ٥٦٧ | ٥٦٨ | ٥٦٩ | ٥٧٠ | ٥٧١ | ٥٧٢ | ٥٧٣ | ٥٧٤ | ٥٧٥ | ٥٧٦ |
| ٦٤ | ٥٧٧ | ٥٧٨ | ٥٧٩ | ٥٨٠ | ٥٨١ | ٥٨٢ | ٥٨٣ | ٥٨٤ | ٥٨٥ | ٥٨٦ | ٥٨٧ | ٥٨٨ |
| ٦٥ | ٥٨٩ | ٥٩٠ | ٥٩١ | ٥٩٢ | ٥٩٣ | ٥٩٤ | ٥٩٥ | ٥٩٦ | ٥٩٧ | ٥٩٨ | ٥٩٩ | ٦٠٠ |
| ٦٦ | ٦٠١ | ٦٠٢ | ٦٠٣ | ٦٠٤ | ٦٠٥ | ٦٠٦ | ٦٠٧ | ٦٠٨ | ٦٠٩ | ٦١٠ | ٦١١ | ٦١٢ |
| ٦٧ | ٦١٣ | ٦١٤ | ٦١٥ | ٦١٦ | ٦١٧ | ٦١٨ | ٦١٩ | ٦٢٠ | ٦٢١ | ٦٢٢ | ٦٢٣ | ٦٢٤ |
| ٦٨ | ٦٢٥ | ٦٢٦ | ٦٢٧ | ٦٢٨ | ٦٢٩ | ٦٣٠ | ٦٣١ | ٦٣٢ | ٦٣٣ | ٦٣٤ | ٦٣٥ | ٦٣٦ |
| ٦٩ | ٦٣٧ | ٦٣٨ | ٦٣٩ | ٦٤٠ | ٦٤١ | ٦٤٢ | ٦٤٣ | ٦٤٤ | ٦٤٥ | ٦٤٦ | ٦٤٧ | ٦٤٨ |
| ٧٠ | ٦٤٩ | ٦٥٠ | ٦٥١ | ٦٥٢ | ٦٥٣ | ٦٥٤ | ٦٥٥ | ٦٥٦ | ٦٥٧ | ٦٥٨ | ٦٥٩ | ٦٦٠ |
| ٧١ | ٦٦١ | ٦٦٢ | ٦٦٣ | ٦٦٤ | ٦٦٥ | ٦٦٦ | ٦٦٧ | ٦٦٨ | ٦٦٩ | ٦٧٠ | ٦٧١ | ٦٧٢ |
| ٧٢ | ٦٧٣ | ٦٧٤ | ٦٧٥ | ٦٧٦ | ٦٧٧ | ٦٧٨ | ٦٧٩ | ٦٨٠ | ٦٨١ | ٦٨٢ | ٦٨٣ | ٦٨٤ |
| ٧٣ | ٦٨٥ | ٦٨٦ | ٦٨٧ | ٦٨٨ | ٦٨٩ | ٦٩٠ | ٦٩١ | ٦٩٢ | ٦٩٣ | ٦٩٤ | ٦٩٥ | ٦٩٦ |
| ٧٤ | ٦٩٧ | ٦٩٨ | ٦٩٩ | ٧٠٠ | ٧٠١ | ٧٠٢ | ٧٠٣ | ٧٠٤ | ٧٠٥ | ٧٠٦ | ٧٠٧ | ٧٠٨ |
| ٧٥ | ٧١٠ | ٧١١ | ٧١٢ | ٧١٣ | ٧١٤ | ٧١٥ | ٧١٦ | ٧١٧ | ٧١٨ | ٧١٩ | ٧٢٠ | ٧٢١ |
| ٧٦ | ٧٢٣ | ٧٢٤ | ٧٢٥ | ٧٢٦ | ٧٢٧ | ٧٢٨ | ٧٢٩ | ٧٣٠ | ٧٣١ | ٧٣٢ | ٧٣٣ | ٧٣٤ |
| ٧٧ | ٧٣٧ | ٧٣٨ | ٧٣٩ | ٧٤٠ | ٧٤١ | ٧٤٢ | ٧٤٣ | ٧٤٤ | ٧٤٥ | ٧٤٦ | ٧٤٧ | ٧٤٨ |
| ٧٨ | ٧٤٩ | ٧٥٠ | ٧٥١ | ٧٥٢ | ٧٥٣ | ٧٥٤ | ٧٥٥ | ٧٥٦ | ٧٥٧ | ٧٥٨ | ٧٥٩ | ٧٦٠ |
| ٧٩ | ٧٦١ | ٧٦٢ | ٧٦٣ | ٧٦٤ | ٧٦٥ | ٧٦٦ | ٧٦٧ | ٧٦٨ | ٧٦٩ | ٧٧٠ | ٧٧١ | ٧٧٢ |
| ٨٠ | ٧٧٣ | ٧٧٤ | ٧٧٥ | ٧٧٦ | ٧٧٧ | ٧٧٨ | ٧٧٩ | ٧٨٠ | ٧٨١ | ٧٨٢ | ٧٨٣ | ٧٨٤ |
| ٨١ | ٧٨٥ | ٧٨٦ | ٧٨٧ | ٧٨٨ | ٧٨٩ | ٧٩٠ | ٧٩١ | ٧٩٢ | ٧٩٣ | ٧٩٤ | ٧٩٥ | ٧٩٦ |
| ٨٢ | ٧٩٧ | ٧٩٨ | ٧٩٩ | ٨٠٠ | ٨٠١ | ٨٠٢ | ٨٠٣ | ٨٠٤ | ٨٠٥ | ٨٠٦ | ٨٠٧ | ٨٠٨ |
| ٨٣ | ٨١٠ | ٨١١ | ٨١٢ | ٨١٣ | ٨١٤ | ٨١٥ | ٨١٦ | ٨١٧ | ٨١٨ | ٨١٩ | ٨٢٠ | ٨٢١ |
| ٨٤ | ٨٢٣ | ٨٢٤ | ٨٢٥ | ٨٢٦ | ٨٢٧ | ٨٢٨ | ٨٢٩ | ٨٣٠ | ٨٣١ | ٨٣٢ | ٨٣٣ | ٨٣٤ |
| ٨٥ | ٨٣٧ | ٨٣٨ | ٨٣٩ | ٨٤٠ | ٨٤١ | ٨٤٢ | ٨٤٣ | ٨٤٤ | ٨٤٥ | ٨٤٦ | ٨٤٧ | ٨٤٨ |
| ٨٦ | ٨٤٩ | ٨٥٠ | ٨٥١ | ٨٥٢ | ٨٥٣ | ٨٥٤ | ٨٥٥ | ٨٥٦ | ٨٥٧ | ٨٥٨ | ٨٥٩ | ٨٦٠ |
| ٨٧ | ٨٦١ | ٨٦٢ | ٨٦٣ | ٨٦٤ | ٨٦٥ | ٨٦٦ | ٨٦٧ | ٨٦٨ | ٨٦٩ | ٨٧٠ | ٨٧١ | ٨٧٢ |
| ٨٨ | ٨٧٣ | ٨٧٤ | ٨٧٥ | ٨٧٦ | ٨٧٧ | ٨٧٨ | ٨٧٩ | ٨٨٠ | ٨٨١ | ٨٨٢ | ٨٨٣ | ٨٨٤ |
| ٨٩ | ٨٨٥ | ٨٨٦ | ٨٨٧ | ٨٨٨ | ٨٨٩ | ٨٩٠ | ٨٩١ | ٨٩٢ | ٨٩٣ | ٨٩٤ | ٨٩٥ | ٨٩٦ |
| ٩٠ | ٨٩٧ | ٨٩٨ | ٨٩٩ | ٩٠٠ | ٩٠١ | ٩٠٢ | ٩٠٣ | ٩٠٤ | ٩٠٥ | ٩٠٦ | ٩٠٧ | ٩٠٨ |
| ٩١ | ٩١٠ | ٩١١ | ٩١٢ | ٩١٣ | ٩١٤ | ٩١٥ | ٩١٦ | ٩١٧ | ٩١٨ | ٩١٩ | ٩٢٠ | ٩٢١ |
| ٩٢ | ٩٢٣ | ٩٢٤ | ٩٢٥ | ٩٢٦ | ٩٢٧ | ٩٢٨ | ٩٢٩ | ٩٣٠ | ٩٣١ | ٩٣٢ | ٩٣٣ | ٩٣٤ |
| ٩٣ | ٩٣٧ | ٩٣٨ | ٩٣٩ | ٩٤٠ | ٩٤١ | ٩٤٢ | ٩٤٣ | ٩٤٤ | ٩٤٥ | ٩٤٦ | ٩٤٧ | ٩٤٨ |
| ٩٤ | ٩٤٩ | ٩٥٠ | ٩٥١ | ٩٥٢ | ٩٥٣ | ٩٥٤ | ٩٥٥ | ٩٥٦ | ٩٥٧ | ٩٥٨ | ٩٥٩ | ٩٦٠ |
| ٩٥ | ٩٦١ | ٩٦٢ | ٩٦٣ | ٩٦٤ | ٩٦٥ | ٩٦٦ | ٩٦٧ | ٩٦٨ | ٩٦٩ | ٩٧٠ | ٩٧١ | ٩٧٢ |
| ٩٦ | ٩٧٣ | ٩٧٤ | ٩٧٥ | ٩٧٦ | ٩٧٧ | ٩٧٨ | ٩٧٩ | ٩٨٠ | ٩٨١ | ٩٨٢ | ٩٨٣ | ٩٨٤ |
| ٩٧ | ٩٨٥ | ٩٨٦ | ٩٨٧ | ٩٨٨ | ٩٨٩ | ٩٩٠ | ٩٩١ | ٩٩٢ | ٩٩٣ | ٩٩٤ | ٩٩٥ | ٩٩٦ |
| ٩٨ | ٩٩٧ | ٩٩٨ | ٩٩٩ | ١٠٠٠ | ١٠٠١ | ١٠٠٢ | ١٠٠٣ | ١٠٠٤ | ١٠٠٥ | ١٠٠٦ | ١٠٠٧ | ١٠٠٨ |
| ٩٩ | ١٠١٠ | ١٠١١ | ١٠١٢ | ١٠١٣ | ١٠١٤ | ١٠١٥ | ١٠١٦ | ١٠١٧ | ١٠١٨ | ١٠١٩ | ١٠٢٠ | ١٠٢١ |
| ١٠٠ | ١٠٢٣ | ١٠٢٤ | ١٠٢٥ | ١٠٢٦ | ١٠٢٧ | ١٠٢٨ | ١٠٢٩ | ١٠٣٠ | ١٠٣١ | ١٠٣٢ | ١٠٣٣ | ١٠٣٤ |
| ١٠١ | ١٠٣٧ | ١٠٣٨ | ١٠٣٩ | | | | | | | | | |

(٥) أ = درجات اختبار تصميم الكعكات - ب = درجات اختبار تكميل الصور. ج = درجات اختبار تجميع الأشياء. د = درجات اختبار المردفات. هـ = درجات اختبار التفشيات. و = درجات اختبار النظم. ز = درجات اختبار مدى الأرقام. ح = درجات اختبار الحساب. ط = درجات اختبار الشعر.

| البعد | المتوسط (م) | الانحراف المعياري (ع) |
|----------|-------------|-----------------------|
| المكانية | ٤٦,٢ | |
| الفهم | ٢٠,١ | |
| التابعة | ١٥,٥ | |

التقويم:

١- يمد هذا الشاطئ التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ في معرفة كيفية حساب متوسط الأداء على اختبارات عامل الفهم، واختبارات عامل التابعة التي لم يتم التدريب عليها.

النشاط التدريبي الثالث

الجلسة الخامسة عشرة

الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب الانحراف المعياري للأداء على احتمالات كل عامل من العوامل الثلاثة في تصنيف باناتاي (١٩٧٤)

الوسيلة: معادلة حساب الانحراف المعياري.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

- ١- توضع نسخة من جدول مدون به مجموع درجات أداء العشرين حالة في كل عامل من العوامل الثلاثة، والمتوسط الذي تم حسابه في التدريب السابق.
- ٢- يطلب من كل متدربة حساب انحراف كل درجة من درجات عامل المكائبة لكل الحالات العشرين عن المتوسط، وتسجيل الناتج لكل حالة في العمود المجاور.
- ٣- يطلب من المتدربات تربيع ناتج طرح المتوسط من الدرجة الذي تم الحصول عليه في الخطوة السابقة، وتسجيل ناتج تربيع القيمة في العمود المجاور.
- ٤- جمع القيم العشرين الناتجة من الخطوة السابقة، ثم قسمة الناتج على (عدد أفراد الحالات - ١)، ثم إيجاد الجذر التربيعي للقيمة الناتجة، ليكون الناتج هو الانحراف المعياري.
- ٥- سجل قيمة الانحراف المعياري في الجدول المرفق تمهيدا لاستخدامه في حساب الدرجات المعيارية.

جداول درجات الأبعاد الثلاثة (٥):

| البيان | التغيرات السالبة | | | | التغيرات الموجبة | | | | التغيرات الكلية | | | |
|--------|------------------|---|---|---|------------------|---|---|---|-----------------|---|---|---|
| | أ | ب | ج | د | أ | ب | ج | د | أ | ب | ج | د |
| ١ | ١٤,٠٠ | | | | ٢١,٠٠ | | | | ١٤,٠٠ | | | |
| ٢ | ١٥,٠٠ | | | | ٢٢,٠٠ | | | | ١٥,٠٠ | | | |
| ٣ | ١٥,٠٠ | | | | ٢٢,٠٠ | | | | ١٥,٠٠ | | | |
| ٤ | ١٤,٠٠ | | | | ٢١,٠٠ | | | | ١٤,٠٠ | | | |
| ٥ | ١٣,٠٠ | | | | ٢٠,٠٠ | | | | ١٣,٠٠ | | | |
| ٦ | ١٢,٠٠ | | | | ١٩,٠٠ | | | | ١٢,٠٠ | | | |
| ٧ | ١٢,٠٠ | | | | ١٩,٠٠ | | | | ١٢,٠٠ | | | |
| ٨ | ١٢,٠٠ | | | | ١٩,٠٠ | | | | ١٢,٠٠ | | | |
| ٩ | ١٢,٠٠ | | | | ١٩,٠٠ | | | | ١٢,٠٠ | | | |
| ١٠ | ١٢,٠٠ | | | | ١٩,٠٠ | | | | ١٢,٠٠ | | | |
| ١١ | ١٢,٠٠ | | | | ١٩,٠٠ | | | | ١٢,٠٠ | | | |
| ١٢ | ١٢,٠٠ | | | | ١٩,٠٠ | | | | ١٢,٠٠ | | | |
| ١٣ | ١٢,٠٠ | | | | ١٩,٠٠ | | | | ١٢,٠٠ | | | |
| ١٤ | ١٢,٠٠ | | | | ١٩,٠٠ | | | | ١٢,٠٠ | | | |
| ١٥ | ١٢,٠٠ | | | | ١٩,٠٠ | | | | ١٢,٠٠ | | | |
| ١٦ | ١٢,٠٠ | | | | ١٩,٠٠ | | | | ١٢,٠٠ | | | |
| ١٧ | ١٢,٠٠ | | | | ١٩,٠٠ | | | | ١٢,٠٠ | | | |
| ١٨ | ١٢,٠٠ | | | | ١٩,٠٠ | | | | ١٢,٠٠ | | | |
| ١٩ | ١٢,٠٠ | | | | ١٩,٠٠ | | | | ١٢,٠٠ | | | |
| ٢٠ | ١٢,٠٠ | | | | ١٩,٠٠ | | | | ١٢,٠٠ | | | |

(٥) أ- مجموع درجات البعد. ب- الدرجة - المتوسط. ج- مربع (الدرجة - المتوسط)

جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بعد:

| البعد | المتوسط (م) | الانحراف المعياري (ع) |
|-----------|-------------|-----------------------|
| المكانية | ٤٦,٢ | ٣,٩ |
| الفهم | ٢٠,١ | ٤,٦ |
| التتابعية | ١٥,٥ | ١,٥ |

التقويم: حساب الانحراف المعياري لمجموع درجات أداء العشرين حالة في اختبارات كل من عامل الفهم وعامل التتابعية الذين لم يتم التدريب عليهما، ويكون التدريب قد حقق المرجو منه إذا توصل إلى ١٠٠٪ من مجمل أفراد المتدربات للقيمة الصحيحة للانحراف المعياري لكل بعد.

النشاط التدريبي الثالث

الجلسة السادسة عشرة

الهدف: تنمية الوعي بكيفية حساب الدرجات المعيارية لدرجات كل عامل من العوامل الثلاثة والحكم بوجود التاعد الداخلي.

الوسيلة: (الدرجة - المتوسط) ÷ الانحراف المعياري.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

١- توصع نسخة من الجدول السابق به عمود مجموع درجات أداء كل حالة من الحالات العشرين.

٢- يطلب من كل متدربة طرح المتوسط من كل درجة، وتسجيل الناتج في العمود المجاور.

٣- يطلب من كل متدربة قسمة كل درجة ناتجة في الخطوة السابقة على الانحراف المعياري وتسجيل الناتج أمام كل حالة، فتكون الدرجة الناتجة هي الدرجة المعيارية المقصودة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول درجات الأبعاد الثلاثة^(٥):

| المتغير | المتوسط | | | الانحراف | | | الترتيب |
|---------|---------|------|------|----------|------|------|---------|
| | أ | ب | ج | أ | ب | ج | |
| ١ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١ |
| ٢ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ٢ |
| ٣ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ٣ |
| ٤ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ٤ |
| ٥ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ٥ |
| ٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ٦ |
| ٧ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ٧ |
| ٨ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ٨ |
| ٩ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ٩ |
| ١٠ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١٠ |
| ١١ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١١ |
| ١٢ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١٢ |
| ١٣ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١٣ |
| ١٤ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١٤ |
| ١٥ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١٥ |
| ١٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١٦ |
| ١٧ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١٧ |
| ١٨ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١٨ |
| ١٩ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١٩ |
| ٢٠ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ١,٢٦ | ٢٠ |

(٥) أ = مجموع درجات البعد - الدرجة - المتوسط، ج - الدرجة المعيارية، * = حالات يوجد لديها تباعد داخلي.

٤- الحكم بوجود التباعد الداخلي:

يتحقق وجود التباعد الداخلي لدى الحالة إذا كانت:

الدرجة المعيارية لعدد المكائنة \leq الدرجة المعيارية لعدد الفهم \leq الدرجة المعيارية لعدد التتابعية.

التقويم:

١- يمد هذا الشاط التدرى قد حقق المرجو مه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التى تقدر بسبة ١٠٠٪ فى معرفة كمية حساب الدرجات المعيارية للأداء على عامل المكائنة وعامل الفهم عامل التتابعية الذين لم يتم التدريب عليها، ودقة الحكم على وجود التباعد الداخلي

الخلاصة :

بعد استطلاع وقراءة البيانات الإحصائية الخاصة بمحك التباعد الخارجى، والمودج الثلاثى لباناتناين - المعدل (١٩٧٤) يمكننا الحكم بأن الحالات (١٢) و (١٧) و (١٨) هى حالات صعوبة فى التعلم بشرط أن تكون هذه الحالات لا تعانى من أية إعاقة من الإعاقات التى تصمها محك الاستعداد وطفا لما هو ميين فى هذا الكتاب، وكذلك فى ضوء مفهوم سليا (٢٠١١) لصعوبات التعلم والمكونات المستخلصة من التعريف.

وبناء على ما تقدم، فإن سبة انتشار المعصوبة لدى هذه العينة ١٥٪

٢- هناك من العلماء من يوتر تحقق وقوع الصعوبة فى حالة تحقق محك التباعد الخارجى فقط دون النظر والاعتبار لمحك التباعد الداخلى، إلا أن الباحث يرى أنه لا مانع من الأخذ فى الاعتبار لمحك التباعد الداخلى إذا توفرت الأداة المقسنة على البيئة كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل، أو بطارية إليورى للمقددرات النفس لغوية، أو بطارية مايكجست أو . . الح ؛ إذ توجد العديد من الدراسات التى تضعه على الاعتبار.

٣- نظرا لأن تقدير محك التباعد الخارجى يحتاج لتقديره اختبارات مرجعة لمعيار، ونظرا لعدم وجود مثل هذا النوع من الاختبارات فى البيئة العربية، نظرا لكل ما تقدم، فإنه لا مانع من استخدام المتوسط على الاختبارات المرجعة لمحك برغم النهى المشدد لاستخدام المتوسط للتوصل إلى حد انتفاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم، وحالما استخدم هذا الإجراء مع خطئه فإنه لا بد من التحقق من أن يكون ذكاء التلميذ متوسط أو فوق المتوسط ولا يعانى من أية إعاقة من الإعاقات الواردة فى محك الاستبعاد فما لا يدرك كله لا يترك كله، وهذا أسير الأخطاء، إلى أن تستكمل البنية الأساسية لاختبارات الصعوبة المرجعة لمعيار.

تم بحمد الله

الغاية

ليس من إلف البشر الكمال، وليس فيما نؤلفه أو نصفه أو ندبجه نتاج يتصف بالكمال، لأن الفرع تصور الأصل، والأصل بشر، وعليه فإن ما أوردناه هنا ما من شك سيوصف بالنقص، لكن يبقى لي شرف المحاولة

وكتابتها هذا حاولنا من خلاله سد جرح من النقص في برامج إعداد الدارسين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم.

ولقد حاولنا قدر جهدنا في هذا الكتاب أن نحى المحى العمل والتطبيقي، والإفاضة في البيان التدريسي لكل مهارة تلو الأخرى حتى يستطيع من انتك من الدراسة النظامية أن يدرب نفسه، الأمر الذي اضطرنا للإطالة في كثير من الأحيان، ولا هدف لنا سوى الإفادة لكيفية انتقاء ذوي صعوبات التعلم من الفصول الدراسية العادية، هذا الانتقاء الذي يشاع عنه خطأ بتشخيص صعوبات التعلم!!!!

لقد كان منحاى الإفادة، ومتعاى أن يكون التدريب الميداني واقع فعل تناعظم من خلاله الإفادة التطبيقية بعيدا عى الأداء الشكل.

إنسى وأنا أعادر آخر ما يكتب في هذا الكتاب ألتمس عذرا من القاريء إن شاب ما كتبت سهو أو خطأ أو نسيان، أن يرسل لي يعملنى حتى أصحح ما سوف أكتبه

إن شاء الله في كتابنا القادم والذي يدور حول التطريب الميداني لتشخيص صعوبات التعلم

وفي النهاية إنني لأجأ إلى الله راعياً لكف الضراعة بالمحرج والمجرح أن يسكن
نفسى على التقى والتجرد، وأن أجد من القراء نصيحاً أصحح به خطأى ورشداً
أجبر به عوارى، والله إذ أدعوه في النهاية أن يوفقنا لما يحبه ويرضاه.

المؤلف

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، أحمد (١٤١٩هـ) *الإشراف المعلمي والعيادي*. القاهرة: دار الفكر العربي
الأسدي، محمد حامد (١٤٠١هـ). *الإشراف التربوي*. الطبعة الثانية، القاهرة: عالم
الكتب.

توفيق، زكريا (١٩٩٣). *صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية سلطنة
عمان*. مجلة كلية التربية سلطنة عمان، ٢٠، ٢٣٥-٢٦٥.

حفي، هويدا (١٩٩٢). *برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات
لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي "دراسة تمهيدية"*. رسالة
دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

الخطيب، جمال و البستجي، مراد (٢٠٠٩). *مستوى التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي
صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في ضوء بعض
المتغيرات*. دراسات العلوم التربوية (الأردن)، ٣٣ (١)، ٨٢-١٢٢.

رفاعي، ساريان و سالم، محمود عوض الله (١٩٩٣). *دراسة لبعض خصائص الشخصية
المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. مجلة معوقات الطفولة بجامعة
الأزهر، ٢ (١)، ١٨١-٢٢٨.

المراد، فيصل (١٩٩١). *صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة
الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية تربوية-نفسية)* مجلة رسالة

الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١١ (٣٨)،
١٢١-١٧٨.

سليمان، السيد عبد الحميد (١٩٩٢). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بصعوبات
التعلم. رسالة ماجستير (غير منشورة) مودعة بمكتبة كلية التربية ببيها،
جامعة الزقازيق.

سليمان، السيد عبد الحميد (١٩٩٦). تنمية عمليات المعهم اللغوي لدى التلاميذ ذوي
صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه
(غير منشورة) مودعة بمكتبة كلية التربية ببيها، جامعة الزقازيق.

سليمان، السيد عبد الحميد (١٩٩٨) دراسة لبعض مظاهر السلوك الاستثنائي وتقدير
الذات لدى بعض فئات التربية الخاصة. مجلة كلية التربية ببيها، ٩،
(٣٤)، ١١٢-١٦٥.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٢). صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها،
علاجها والطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٢). دراسة تحليلية ناقلة من منظور تاريخي لمفاهيم صعوبات
التعلم الأجنبية وصولاً لمفهوم متكامل. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر
للشريعة، (٢٨)، ١١٢-١٧٤.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٢) فاعلية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري
وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة
دراسات تربوية واجتماعية بكلية التربية جامعة حلوان، ٨(١)، ٧٥-١١.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٣) التأثير البصري الحركي وتلف خلايا المخ لدى
الأطفال ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً والمعاقدين "دراسة
نهائية". مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٣). صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تشخيصها،
علاجها. ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٧). دراسة لبعض الخصائص المميزة للأطفال ذوي

صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً في ضوء الأداء على اختبار بلور
جشطالت البصري الحركي. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف، ٢
(١٣٣)، ٢٦٥-٣١٢.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٥). صعوبات فهم اللغة. ماهيتها واستراتيجياتها.
القاهرة: دار الفكر العربي

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٦). التفكير الناقد وعلاقته بالدافع للإنجاز والدكاء
وموع التعليم. مجلة كلية التربية جامعة حلوان، ١٢ (٣)، ١١٩-١٤٥.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٦). العصب وعلاقته بالدافع للإنجاز وموضع الصبط
ونوعية التعليم لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية. مجلة كلية التربية
جامعة قناة السويس بالإسماعيلية، ٥، ٨٥، ١٤٨.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٧) في صعوبات التعلم الوعية الديسلكسيا "رؤية
نفس/ عصبية". القاهرة: دار الفكر العربي

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٧) فعالية برنامج تدريبي مكثف في تنمية الوعي لدى
المشرفات التربويات بمحافظة حمص مشيط ببعض مهارات تشخيص
صعوبات القراءة وعلاجها لدى طالبات المرحلة الابتدائية. مجلة كلية
التربية جامعة حلوان، ١٣ (٣)، ١١٧-١٦٠.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٨). صعوبات التعلم المبائية. الطبعة الأولى القاهرة:
دار عالم الكتب.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٨). فعالية برنامج في علاج قصور التجهيز العويبي في
صعود نظرية فرضيتي القصور المزدوج لدى عينة من التلاميذ
الديسلكسيين بالصعب الرابع الابتدائي. تحت النشر بمجلة كلية التربية
جامعة الأزهر.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٩) فعالية برنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي بعض
معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات بالملكية العربية
السعودية ببعض مهارات تقدير محكي التعاقد الخارجي والداخل عند
استقائهن للتلميذات ذوات صعوبات التعلم "دراسة تجريبية". مجلة كلية
التربية جامعة الأزهر الشريف.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٩). الفروق في عمليات التجهيز الفونيمى وسرعة التسمية لدى الأطفال الديسلكيين والعاديين "دراسة في إطار نظرية فرضيتى الفصول المزدوج". تحت النشر بمجلة كلية التربية جامعة الأزهر.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠١٠). سيكولوجية اللغة والطفل. ط٢، القاهرة. دار الفكر العربى.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠١٠). تشخيص صعوبات التعلم الأدوات والإجراءات. ط١، القاهرة: دار الفكر العربى.

سمعان، وهيب وعمرى، محمد منير (١٩٧٥). الإدارة التعليمية الحديثة. القاهرة : عالم الكتب.

شعلان، محمد سليمان (١٩٨٧). الإدارة العلمية والإشراف على القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

شليمي، عالية السادات (٢٠٠١). كفاءة التمثيل المعرفى للمعلومات وأثرها على التحصيل الدراسى لدى فئى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

صقر، السيد أحمد (١٩٩٢). بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة كلية التربية، جامعة طنطا.

عبد الحميد، أماني حلمي (٢٠٠٢). برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائى والكتابى لدى تلاميذ الصف الأول الإهدادى. مجلة القراءة والمعرفة (مصر)، ١٦، ٧٩-١١٧.

عبد الفتاح، هوية (٢٠٠٤). سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشعير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من فئى صعوبات تعلم القراءة والعاديين . المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٤ (٤٢)، ٢٠٧ - ٢٧٠.

عجلان، عفاف محمد (٢٠٠٢). صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطراب

القصور في الانتباه- النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ

المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٢٠٨، (١)، ٢٥١-٢٥٦

العدل، عادل محمد محمود (١٩٩٢) فاعلية استخدام التعزيز الموجب في التغلب على

صعوبات التعلم في مادة الكيمياء للصف الثاني الإعدادي. مجلة اتحاد

الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٩٦٥، ٩٣-٩٤.

عواد، أحمد (١٩٨٨). تشخيص وعلاج صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ

المرحلة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة

كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

عواد، أحمد (١٩٩٢). تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ

المرحلة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، مكتبة

كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

القياس، مصطفى (٢٠٠٦) الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوى صعوبات

القراءة والعادين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة اتحاد الجامعات

العربية للتربية وعلم النفس، ١٢٤، (١)، ٧٥-٧٦.

كامل، محمد علي (١٩٩٤). فاعلية برنامج تعديل السلوك لنوعى صعوبات التعلم الناتجة

عن الخلل الوظيفي البسيط بالمنع "دراسة" سيكوفيزيقية. رسالة دكتوراه

غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

كامل، مصطفى محمد (١٩٨٨). علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات

التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية المعاصرة، (٩)، ٢١٢-٢١٣

٢٥٠

وزارة المعارف السعودية (١٤١٩هـ) دليل المشرف التربوي مكتبة وزارة التربية

والتعليم، المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Audrey A. & Trainor,A.A.(2007).Perceptions of adolescent girls with LD regarding self-determination Postsecondary transition planning. *Learning Disability Quarterly*, 32(30),512-525.
- Baker,L.(1982).An evaluation of the role of metacognitive deficits in learning disabilities. *Topics in learning and learning disabilities*,2(1)27-33.
- Bannatyne, A (1968). Diagnosing learning disabilities and writing remedial prescriptions. *Journal of Learning Disabilities*, 1, 242-249.
- Bannatyne, A (1971). Language, reading, and learning disabilities. Spring. eld, IL. Charles C.Thomas.
- Bannatyne, A. (1974). Diagnosis: A note on recategorization of the WISC scaled scores. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 272-274.
- Bateman, B.(1967). *Learning disabilities, today and tomorrow*. In Frierson, E C. & Barbe,W B.(Eds.). *Educating Children with Learning Disabilities* New York: Appleton-Century-Crofts
- Berg,M &Stegلمان,T (2003).The critical role of phonological and phonemic awareness in reading success. a Model for early literacy in rural schools. *Rural Special Education Quarterly*,22(4),1 12.
- Birch,s.(2004).Visual and language processing deficits in compensated and uncompensated college students with dyslexia. *Journal of learning Disabilities*,37,(5),389-410.
- Bradley,L. & Bryant,P.(1985).*Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: university of Michigan Press.
- Bradley,R, Danielson,L., Hallahan,D.P (2002). *Identification of learning disabilities: Research to practice*. New Jersey Lawrence Erlbaum association ,Publishers

- Carlson,H.A.(2006). Are Primary health care staff aware of the role of community learning disabilities teams in relation to health promotion and health facilities ? *British journal of learning disabilities*,34(1),6-10 In RCN publishing company Primary health are awareness. *Learning disability practice*,9(7),29-34.
- Casalís,S.,Cole,P,&Sopo,D.(2004).Morphological awareness in developmental dyslexia.*Annals of Dyslexia*,54,114-139.
- Cawley,J.&Miller,J.H(1986).Selected views on metacognition ,arithmetic problem solving, and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*,2,36-48.
- Chalfant, J C (1989) . Learning disabilities . policy issues and promising approaches. *American Psychologist*, 44 (2), 291 298
- Chapman,M.(2006). The use of psychotropic medication with adults with learning disabilities. Survey findings and implications for services. *British Journal of learning Disabilities*,34(1),28-35.
- D'Angiulli,A., Siegel, L. (2003). Cognitive Functioning as Measured by the WISC-R: Do Children with Learning Disabilities Have Distinctive Patterns of Performance? *Journal of Learning Disabilities* ,36 (1), 48-58
- Davis,r.D.(2004).Common characteristics of dyslexia. *Dyslexia Association International* 1995-2004 DDAI SITE.
- Demonet,J.,Taylor,M.J. &Chaux,Y.(2004).Dyslexia., Dyslexics., Language disorders., learning disabilities., Reading-Remedial teaching.*Lancet*,36,(41),1451-1461.
- Ellis(2003).*Reading, writing and dyslexia : A cognitive analysis* . second edition, London .Psychology Press.
- Facoetti,A., Lorusso,M.,Panganoni,P., Cattaneo,C.&Galli,R(2003).The time course of attentional focusing in dyslexic and normally reading children *Brain and Cognition*,53 (2),181-185.
- Facoetti,A., Lorusso,M. & Panganoni,P(2003). The role of Visio -spatial attention in developmental dyslexia: evidence from a rehabilitation study *Cognitive Brain Research*,15,(2),154-164.

- Gearheart,B.R., & Gearheart,C.J.(1985).*Learning disabilities educational strategies*. London :Merri Publishing company
- Glasnapp,D.R. & Poggio,J.P.(2003). *Consequential validity impact of choosing different aptitude-achievement discrepancy models in identifying students with learning disabilities*. Paper presented at annual meeting of the national council on measurement in education(Chicago,IL, April, 22-24,2003
- Goins , J.T (1998).Visual informations abilities and early reading progress, Supplementary Educational Monograph. No. 87, University of Chicago
- Helland,T &Ashbjornsen,A.(2003).Visuo-Spatial skills in dyslexia: Variation according to language comprehension and mathematic skills. *Child Neuropsychology*,9,(3),208-220.
- Hynft,K.J(2007). The new IDEA: Changes, concerns, and questions. *Intervention in school and Clinic*, 42(3),131-136.
- Jenkins,J,Fuchs,L.,Espan,C., Deno,S.&Brock,L.(2003).accuracy and Fluency in list and context reading of skilled and RD groups; A absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research and Practic*,18,(4),237-246.
- Kaplan,B., Wilson,N., Dewey,D. & Crawford,S.G.(1998). DCD may not be discrete disorders. *Human Movement Science*,17(4-5),449-469.
- Katzir,T., Kim,Y , wolf,M., Morris,R. & Lovett,M(2008). The variation of pathways to dysfluent reading: Comparative subtypes of children with dyslexia at letter, word and text levels of reading. *Journal of Learning Disabilities*,41(1),47-66.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1984). A meta-analysis of the validity of THE JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION VOL. 40/NO. 2/2006 113 Wechsler scale profiles and recategorizations. Patterns or parodies ?*Learning Disabilities Quarterly*, 7, 136-156.
- Kibby,M., Marks,W ,&Long,C.(2004).Specific impairment in developmental reading disabilities: A Working memory approach. *Journal of Learning Disabilities*,37 (4),349-362.
- Kirby,A.; Davies,R ; & Bryant,A.(2005). Do teachers know more about specific

- learning difficulties than general practitioners? *British journal of learning Disabilities*, 32(3), 122-126.
- Layton, C.A. & Lock, R. (2007). Use Authentic assessment techniques to fulfill the promise of no child left behind. *Intervention in School and Clinic*, 42(3), 169-173.
- Lerner, J.W. (1997) *Learning disabilities. Theories • Diagnosis and Teaching Strategies* Seventh edition . Boston : Houghton Mifflin company
- Lerner, J. (1989). Educational intervention in learning disabilities. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 326-331
- Lovett, B.L. & Lewandowski, L.J. (2006). Gifted students with learning disabilities. Who are they? *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 515-527.
- Lundberg, L., Frost, J., & Peterson, O. (1988). long term effects of an extensive preschool training program in phonological awareness. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2003). Defining dyslexia, Comorbidity, Teachers Knowledge of Language and reading A Definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53, 1-14
- MacMillan, D.L., Gresham, F.M., & Bocan, K.M. (1998). Discrepancy between definitions of learning disabilities and school practices: An empirical investigation. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (4), 314-326.
- McDermott, P.A. , Goldberg, M.M., Watkins, M.W., Stanly, J.L. & Glutting, J.J. (2006). A Nationwide epidemiologic modeling study of LD: Risk, protection, and unintended. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 515-527.
- Mehta, D. (2006). Awareness among teachers of learning disabilities in students at different board levels. India: Mumbai University Publisher
- Messer, D., Dockrell, J. & Morphy, N. (2004). Relation between naming and literacy in children with word-finding difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 96, 462-471.
- Modglin, A. (2004). Development of auditory event-related positional in young

- children and relations to word-level reading abilities at age 8 years. *Annals of dyslexia*, 54,9-39.
- Northwestern(2007).*Underachievement and learning disabilities in children who are gifted*. center for talent development Press.
- Paatsch,L.E., Blamey,P.J.; Sarant,J.Z.& Bow,C.P.(2006). The effects of speech production and vocabulary training on different components of spoken language performance. *Journal of deaf studies and deaf education*,11 (1),39-55
- Pammer,K.,Lavis,R.&Cornelissen,P.(2004).Visual encoding mechanisms and their relationship to text presentation performance.*Dyslexia* 10 (10),77-95.
- Peters,J Barnett,A. & Henderson,S.E.(2001). " Clumsy , dyspraxia and developmental coordination disorder: same or different? How do health and educational professionals in UK define the terms? *Child Care, Health and Development*,27(5),399-412.
- Prater,M.A.,Dyches,T T ,Johnston,M.(2006). Teaching students about learning disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic*,42(1),14-42.
- Psttison,S.(2005). Making a difference for young people with learning disabilities A model for inclusive counseling practice *Counseling and Psychotherapy research*,5 (2),1-25.
- Puotakanaho,A., Ahonen,L., Aro,M. Eklund,K., Lapanen,P., Tolvanen,A, Torppa,M. & Lyytinen,H.(2008). Developmental links of very early phonological and language skills to second grade reading outcomes: strong to accuracy but only minor to fluency. *Journal of learning Disabilities*,41 (4),353-370.
- Rayer, J.M (1986) *The sentence verification technique as a measure of comprehension: Validity, reliability & practicality*. university of Massachusetts .
- Rock,E.E.; Fessler,M.A.; & Church,R.P. (1997). The concomitance of learning disabilities and Emotional – behavioral disorders: A conceptual model. *Journal of learning disabilities*,30(3),245-263.
- Ross,2004).Naming speed deficits in adults with reading disabilities : A test

- of the double-deficit Hypothesis. *Journal of learning Disabilities*,37 (5),440-451.**
- Samuelsson,S., Lundberg,J.&Herkner,B.(2004).ADHD and reading disability in male adults:Is there a connection? *Journal of learning Disabilities*,37 (2),155-168.
- Schatschneider,C &Torgesen,K.(2004).Using our current understanding of dyslexia to support early identification and intervention. *Journal of Child Neurology*,19 (10),759-785.
- Schiff,R & Ravid,D.(2004).Representation written vowels in university students with dyslexia compared with normal Hebrew readers *Annals of Dyslexia*,54 (1),39-64.
- Siderdis,G D , Morgan,P.L.; Botsas,G.P., Padelis,S. & Fuchs,D.(2006) Predicting LD on the basis of motivation ,metacognition, and psychopathology An ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities* 39(3),215-229.
- Smith,C.B. & Watkins,M.W. (2004) Diagnostic utility of the Bannatyne WISC-III pattern. *Learning disabilities research and practice*,1,49-66.
- Snowling,MJ (2000) Dyslexia. London Blackwell Publishing.
- Snowling,M.J.(2008).specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *Quarterly of Experimental Psychology*,61(1),142-156.
- Steven,R.J.(1988). Effects of strategy training on identification of the main idea of expository passages. *Journal of Educational Psychology*,80(1),21-26.
- Thaler,V ,Ebner,E.,Wimmer,H.&Landert,K.(2004).Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia*,54,89-104.
- Torgesen,J K.(1998).Catch them before they fail Identification and assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator*,22,32-39.
- Tsur,R R , Faust,M & Zivotofsky,D.(2009). Are dyslexic impaired working memory? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5),A37-450.
- Voeller,K.S.(2004). *Dyslexia* Institute for neurodevelopmental studies and interventions Boulder, CO.

- Weiner, S.(1986)."I'm not dumb, am I? how to help children with learning disabilities. In, Linder,F & McMillan,J H.(eds.). Educational psychology Annual edition,193-196, Guilford: The dushkin publishing group inc.
- White,C.V, Pascarella, E.T & Pflaum,S.W.(2008). Effects of training in sentence construction on the comprehension of learning disabled children *Journal of Educational Psychology*,73(5),697-704
- Wolf,M. &Segal,D.(1999).Retrieval rate, accuracy and vocabulary elaboration(RAVE) in reading-impaired children: a Pilot intervention programme.*Dyslexia*,5 (1),1-27.
- Wong, B. & Wong ,R.(1986).Study behavior as function of metacognitive knowledge about critical task variables. An investigation of above average, average and Learning disabled readers. *Learning Disabilities research*,1,101-111.

المؤلف في سطور :

- من مواليد محافظة القطيف بجمهورية مصر العربية
- أستاذ صعوبات التعلم بقسم علم النفس التربوي / كلية التربية جامعة حلوان
- عمل بقسم التربية الخاصة / كلية التربية بجامعة الملك خالد/ المملكة العربية السعودية في الفترة من ٢٠١١ وحتى ٢٠٠٨م، وكلية التربية جامعة السلطان قابوس في الفترة من ٢٠٠٨م حتى ٢٠١١م
- له العديد من المؤلفات العلمية الخاصة، منها
- صعوبات التعلم (تاريخها، مفاهيمها، تشخيصها، علاجها)
- صعوبات التعلم والإدراك البصري (تشخيص وعلاج)
- سيكولوجية اللغة والطفل
- صعوبات فهم اللغة (ماهيتها ونسب انتشارها)
- الدليل التشخيصي للتحديد.
- علم النفس وقضايا المجتمع المعاصر .
- في صعوبات التعلم النوعية "الديسلكسيا ورؤية نفس عصبية"
- صعوبات التعلم النهائية.
- تشخيص صعوبات التعلم
- له العديد من البرامج العلاجية: برنامج علاج صعوبات فهم اللغوي، وبرنامج علاج صعوبات الإدراك البصري، وبرنامج علاج الديسلكسيا.
- عضو العديد من الجمعيات المتخصصة
- شارك في دراسة خاصة بالديسلكسيا حل مستوى المملكة العربية السعودية أجراها مركز صاحب السمو الملكي الأمير سلطان بن عبد العزيز حفظه الله لأبحاث الإعاقة في الفترة من ٢٠٠٦ حتى ٢٠٠٨م.
- شارك في دورات عديدة لتدريب مدرسي التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية والمملكة السعودية ودولة سلطنة عمان.

• البريد الإلكتروني: E-mail: sayedsoliman25@hotmail.com

محتويات الكتاب

| | |
|-------|---|
| ٩ | مقدمة |
| ٥٢-١٧ | الفصل الأول : الحاجة للتنمية وعى معلم صعوبات التعلم |
| ١٩ | مقدمة |
| ٢٠ | أولا واقع وعى المعلمين والمهتمين بمجال صعوبات التعلم |
| | ثانيا مشكلة التدريب وتنمية الوعى بمهارات تشخيص صعوبات |
| ٢٧ | التعلم |
| ٣١ | ثالثا. جدوى التدريب |
| ٣٤ | رابعا كيفية الإعداد لتدريب معلم صعوبات التعلم |
| ٣٨ | خامسا على أى الصعوبات تبدأ فى التدريب؟ |
| ٤٦ | سادسا. جدوى العلاج وسجاعته لصعوبات القراءة. |
| ٤٨ | سابعا: لكن كيف يمكن إعداد البرنامج للتدريب بأسلوب علمى؟ |
| ٤٩ | ١ - تحديد خصائص المتدربين |
| ٤٩ | ٢ - استطلاع رأى المتدربين. |
| ٤٩ | ٣ - إعداد أداة استطلاع رأى المتدربين. |
| ٥٠ | ٤ - إعداد البرنامج للتدريب |
| ٦٩-٥٣ | الفصل الثانى : مداخل تعريف ذوى صعوبات التعلم |
| ٦٢-٥٥ | أولا مداخل تعريف ذوى صعوبات التعلم |
| ٥٥ | مقدمة |
| ٥٦ | ١ - المداخل الطبى |
| ٥٨ | ٢ - مداخل الأعراس المتعلقة |
| ٦٠ | ٣ - مداخل المساعد |

| | |
|-------|--|
| ٦١ | ٤- نخل التأخر في النمو |
| ٦١ | ٥- مدخل الاستبعاد |
| ٦٢ | ٦- مدخل التحليل العامل |
| ٦٢ | ثانياً. مفهوم سليات (٢٠١١) |
| ٦٤ | رابعاً: مكونات مفهوم سليات (٢٠١١) |
| ٦٤ | ١- مفهوم صعوبات خاصة في التعلم |
| | ٢- مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول |
| ٦٥ | الدراسة العادية |
| ٦٥ | ٣- ذكاء متوسط أو فوق المتوسط |
| | ٤- يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات |
| ٦٦ | النفسية الأساسية. |
| | ٥- آثار الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية |
| ٦٧ | الأساسية. |
| ٦٧ | ٦- التباعد بين التحصيل الفعل والتحصي المتوقع |
| | ٧- من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو |
| ٦٨ | الجهاز العصبي المركزي |
| ٦٨ | ٨- لا ترجع صعوبات التعلم إلى. |
| | ٩ يتضمن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم حالات. |
| ٦٨ | الديسلكسيا، والديسلككوليا، والديزفانيا. |
| | الفصل الثالث: التدريب العملي على انتقاء ذوي صعوبات التعلم |
| ٨٩-٧١ | في ضوء نموذج (سليمان، ٢٠١١) |
| ٧٣ | مقدمة |
| ٨٩-٧٦ | أولاً نموذج سليات التشخيصي الملاحى (٢٠١١). |
| ٧٩ | أولاً: مكونات النموذج |
| ٨١ | ١- الانتفاء والتعرف |
| ٨٥ | ٢- التشخيص |
| ٨٧ | ٣- الفرص التشخيصي |
| ٨٨ | ٤- العلاج |

الفصل الرابع: برنامج تدريبي لتنمية الوعي

بعض مهارات انتقاء فوات صعوبات التعلم

٩١-١٤١

٩٣

٩٣

٩٤-١٠٨

المهدف الرئيسى

الأهداف الفرعية

النشاط التدريبي الأول

الجلسة الأولى المهدف: تنمية الوعي الطرى بمهارة تطبيق اختبار الذكاء

٩٤

المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨)

الجلسة الثانية المهدف: تنمية الوعي العمل بمهارة تطبيق اختبار الذكاء

١٠٠

المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨)

الجلسة الثالثة المهدف: تنمية الوعي بمهارة تصحيح اختار الذكاء

١٠٢

المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨).

الجلسة الرابعة المهدف: تنمية الوعي بمهارة استخراح نسبة الذكاء من

١٠٥

معايير اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨).

١٠٩-١٣٠

النشاط التدريبي الثانى

الجلسة الخامسة المهدف التميز بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم

والأطفال بطيى التعلم والأطفال المتأخرين دراسيا والأطفال ذوى

١٠٩

مشكلات التعلم.

الجلسة السادسة المهدف: تنمية الوعي بكيفية حساب التباعد بين

١١٨

التحصيل الفعل والتحصي المتوق.

١٣١-١٤١

النشاط التدريبي الثالث.

الجلسة السابعة المهدف: تنمية الوعي بمهارة تشخيص القصور فى

١٣١

بعض العمليات النفسية الأساسية.

١٣٦

الجلسة الثامنة المهدف: تنمية الوعي بإهمية التشخيص التكاملى

الفصل الخامس: برنامج تدريبي لتنمية الوعي بمهارة تقدير

١٤٣-١٧٤

عكس التباعد الداخلى والخارجى

١٤٥

ملخص البرنامج التدريبي.

١٤٥

المهدف الرئيسى للبرنامج.

١٤٥

الأهداف المرحية الإجرائية للبرنامج.

| | |
|---------|--|
| ١٤٦ | الأهداف تحت العرعية. |
| ١٦٧-١٤٩ | النشاط التدريبي الأول. |
| ١٤٩ | الجلسة الأولى: الهدف: تنمية الوعي بمهارة تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨). |
| ١٥٥ | الجلسة الثانية: الهدف: تنمية الوعي بمهارة تصحيح اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨). |
| ١٥٧ | الجلسة الثالثة: الهدف: تنمية مهارة استخراج نسبة الذكاء من معايير اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨). |
| ١٦٠ | الجلسة الرابعة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة تدوين العمر الرمزي ونسبة الذكاء. ١٥٧ |
| ١٦٤ | الجلسة الخامسة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب العمر العقل |
| ١٦٨ | النشاط التدريبي الثاني |
| ١٦٨ | الجلسة السادسة: الهدف: فهم متغيرات معادلة هاريس (١٩٧٠) وتطبيقها لحساب الصف المتوقع. |
| ١٧١ | الجلسة السابعة: الهدف: حساب التباعد الخارجي والحكم بوجوده. |

القسم الثاني: أنشطة وتدريبان لتنمية الوعي

| | |
|---------|---|
| ٢٠٤-١٧٥ | مهارات تقليد معك التباعد الداخلي |
| ١٨٢-١٧٧ | النشاط التدريبي الأول. |
| ١٧٧ | الجلسة الثامنة: الهدف: معرفة أسماء اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل لاختبار وكسر لذكاء الأطفال - المعدل. |
| ١٨٠ | الجلسة التاسعة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب المتوسط للأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل |
| ١٩١-١٨٣ | النشاط التدريبي الثاني |
| ١٨٣ | الجلسة العاشرة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب الانحراف المعياري للأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل |

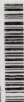
| | |
|---------|---|
| | الجلسة الحادية عشرة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب الدرجات المعيارية للأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل |
| ١٨٦ | |
| | الجلسة الثانية عشرة: الهدف: تنمية الوعي بكيفية حساب النباذ الداخل باستخدام النموذج الثاني والحكم بوجوده |
| ١٨٩ | |
| ٢٠٤-١٩٢ | النشاط التدريبي الثالث عشر |
| | الجلسة الثالثة عشرة: الهدف: معرفة الاختبارات الفرعية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل المتضمنة في التصنيف الثلاثي |
| ١٩٢ | للماتين(١٩٧٤) |
| | الجلسة الرابعة عشرة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب المتوسط الحسابي للأداء على اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة في |
| ١٩٥ | تصنيف ماناتاين(١٩٧٤) |
| | الجلسة الخامسة عشرة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب الانحراف المعياري للأداء على اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة في |
| ١٩٨ | تصنيف ماناتاين(١٩٧٤) |
| | الجلسة السادسة عشرة: الهدف: تنمية الوعي بكيفية حساب الدرجات المعيارية لدرجات كل عامل من العوامل الثلاثة والحكم بوجوده |
| ٢٠١ | |
| ٢٠٥ | حافطة |
| ٢٠٧ | المراجع |
| ٢٢٤-٢٢٠ | فهرس المحتويات |
| ٢١٩ | المؤلف في مطور |

هذا الكتاب

هذا الكتاب يقوم على كيفية التدريب العملي للمتخصصين والعاملين والدارسين لصعوبات التعلم على انتقاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم وذلك باستخدام أدوات وإجراءات محددة وتطبيقها عملياً ، ومن خلال استخدام أرقام لنتائج تطبيق هذه الأدوات والتدريب عليها كي يستفيد منها الراغبون ، فكان ما بالكتاب يدور حوله حول كيفية انتقاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وكيفية تطبيق أدوات ومحكات الانتقاء والتعرف ، فكتبتنا عن المداخل المتنوعة لتعريف وتعرف صعوبات التعلم ، والحاجة للتدريب على ذلك وكيفية تفعيل وقياس محكي التباعد الخارجى والداخلى من خلال أمثلة عملية محلولة لطرق حسابها بعد التدريب بالأرقام على كيفية حساب نسبة الذكاء والعمر العقلى ، وهو ما يمكن أن يفيد فى التدريب الميدانى لمعلمي صعوبات التعلم والمتخصصين فى المجال على كيفية انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم ، وهو ما يمثل إضافة للمكتبة العربية .

الناشر

Elbakhara Alexandria



1031676

ISBN 977-232-813-5

مكتبة الأمل
١٥٩٠٠٠٠

www.alamaikotob.com

